

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



**Rio de Janeiro – Ano 21 – Nº 61
Janeiro/Abril – 2015
Suplemento: Anais do VII SINEFIL**

R454

Revista Philologus / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 21, Nº 61, (jan./abr.2015) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 1358 p. il.

Suplemento: Anais do VII SINEFIL

**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

Alícia 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:

Emmanoel 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	14
1. PROGRAMAÇÃO.....	16
2. RESUMOS	42
3. TEXTOS COMPLETOS.....	105
3.1. A alfabetização e o letramento na correção de fluxo: uma análise discursiva	106
<i>Valdirene Rosa do Nascimento Hora Estevam e Silvane Aparecida de Freitas</i>	
3.2. <i>A Canção dos Nibelungos: aproximações à obra</i>	117
<i>Wanderson Fernandes Fonseca e Ana Aparecida Arguelho de Souza</i>	
3.3. A concordância no predicado nominal: nominal mesmo?	128
<i>Luiz Leandro Gomes de Lima e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros</i>	
3.4. A construção da imagem de Dilma Rousseff através do discurso político	138
<i>Deivide da Silva Fonseca</i>	
3.5. A construção e reconstrução da leitura nos processos de alfabetização e letramento: da oralidade à escrita	158
<i>Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo</i>	
3.6. A contribuição histórico-cultural dos nipônicos em Mato Grosso Do Sul: uma abordagem historiográfica	173
<i>Daniele Akemi Oshiro Zanon e Miquél Eugenio Almeida</i>	
3.7. A crítica genética e os textos literários: um diálogo com outros saberes	182
<i>Adna Evangelista Couto dos Santos</i>	
3.8. A desconstrução das vozes no discurso de uma futura professora de inglês: investimentos e identidades imaginadas	198
<i>João Fábio Sanches Silva</i>	
3.9. A diversidade linguística e o ensino de língua materna: o papel da sociolinguística	213
<i>André Suehiro Matsumoto e Marilene Rodrigues de Araújo Campos</i>	

3.10. A etiologia do culto a Jupiter Elicius segundo o terceiro livro dos <i>Fastos</i> de Ovídio	222
<i>Eliana da Cunha Lopes</i>	
3.11. A hipertextualidade no <i>Dicionário Longman</i> e a posição do leitor no percurso de leitura	233
<i>Thiago Soares de Oliveira</i>	
3.12. A historiografia linguística de libras e a descrição do século XIX e XXI.....	247
<i>Magno Pinheiro de Almeida</i>	
3.13. A iconicidade e arbitrariedade na libras	262
<i>Vanessa Gomes Teixeira</i>	
3.14. A ilusão de imparcialidade e de neutralidade no jornalismo <i>online</i> de campo grande (MS)	270
<i>Marcelo Eduardo da Silva e Aline Saddi Chaves</i>	
3.15. A interdisciplinaridade e o ensino: reflexões basilares sobre educação em língua portuguesa.....	285
<i>Thiago Soares de Oliveira</i>	
3.16. A leitura do texto literário no ensino fundamental: um relato de experiência	301
<i>Maria Socorro Aparecida Araujo Barbosa, Flávia Martins Malaquias, Valdinéia Marcondes Vieira e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros</i>	
3.17. A libras e as histórias em quadrinhos: conhecendo o mundo das fantasias	311
<i>Magno Pinheiro de Almeida e Nataniel dos Santos Gomes</i>	
3.18. A noção de discurso: Orlandi e Benveniste	318
<i>José Roberto Pinto</i>	
3.19. A palavra e o contexto discursivo: uma reflexão interdisciplinar	331
<i>Thiago Soares de Oliveira</i>	
3.20. A representação discursiva de alunos sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas	345
<i>Dieny Graciely Souto de Souza Melo e Aline Saddi Chaves</i>	
3.21. A revitalização da <i>Revista Brasileira de Filologia</i> criada por Serafim da Silva Neto.....	359
<i>José Pereira da Silva</i>	

- 3.22. Abordagens sociointeracionista e intercultural no livro didático de língua alemã: um estudo de caso 366
Cristiane Schmidt e Ciro Damke
- 3.23. Acadêmicos terenas em sociologia história da resistência e a busca da integração 383
Maria Regina de Moraes e Silvana Aparecida Freitas
- 3.24. Álvaro Bomilcar e a “língua brasileira”: do *Almanack Corumbense* à revista *Gil Blas* – uma visão diacrônica 394
Eliane Santos Paulino e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.25. Análise crítica do discurso e argumentação: a construção da imagem do réu no discurso jurídico 402
Daniela da Silveira Miranda
- 3.26. Análise diacrônica da ordem V-DP/DP-V com verbos inacusativos no português europeu 418
Shélida da Silva dos Santos, Humberto Soares da Silva e Maria Eugênia Lammoglia Duarte
- 3.27. Análise funcional de procedimentos de modalização textual 429
Naiara Martins da Costa e Rosane Garcia Silva
- 3.28. Análise pragmática e semântica do discurso de tirinhas de quadrinhos humorísticos e charges 440
Rhullielton Pereira Lechner de Albuquerque e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
- 3.29. As transformações sociais e culturais presentes nas músicas de Tião Carreiro e Pardino 459
Ramon Amancio Solles e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.30. Breve análise da adaptação da obra de Machado de Assis – *Helena* 471
Lucas Recalde, Catarina Santos Capitulino e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.31. Breve estudo do trabalho de face presente nas tirinhas em quadrinhos 481
Roselaine Santana da Silva e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
- 3.32. Breve estudo sobre as figuras de linguagem presentes nas tirinhas em quadrinhos 492
Laís Rigolin Chaves e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

- 3.33. Brinquedos e brincadeiras: questões de gênero, poder e resistência 512
Mariana Ferreira da Silva
- 3.34. Cibele perde sua alma: o percurso do sujeito sem agência em *Corações Vagabundos* 531
Mariuchi Alves da Silva, Vanessa dos Santos Ferreira e Lucilo Antonio Rodrigues
- 3.35. Cinema e quadrinhos: uma análise da obra *Nikopol*, de Enki Bilal 539
Taís Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.36. Composições poéticas de Joaquim Embiruçu em *O Conservador*: uma proposta de edição interpretativa 551
Nair Caroline Santos Ramos e Maria da Conceição Reis Teixeira
- 3.37. Discurso político e argumentação nas redes sociais: um jogo de representações 571
Zilda Gaspar Oliveira de Aquino e Renata Palumbo
- 3.38. Discutindo a linguística sistêmico-funcional em relatórios de estágio supervisionado de licenciaturas paraenses 590
Bruno Gomes Pereira
- 3.39. Educação de jovens e adultos: comparações nos discursos orais 605
Jorge Luiz Clemente Gomes, Gerson Tavares do Carmo e Cristiana Barcelos da Silva
- 3.40. Educação de jovens e adultos: linguagem, informação e comunicação 620
Cristiana Barcelos da Silva e Gerson Tavares do Carmo
- 3.41. Ensino de gramática no século XXI: considerações sobre padronização gramatical e variação linguística 636
Thiago Soares de Oliveira
- 3.42. Formação de palavras com o uso da rede social Facebook ..652
Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo, Patrícia Damasceno Fernandes e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.43. Gênero conto maravilhoso: uma experiência de produção de texto 660
Marilene Rodrigues de Araújo Campos e André Suehiro Matsumoto

- 3.44. Gêneros discursivos e formação de leitores: o surgimento de um “novo” gênero em uma perspectiva de transposição didática 670
Sonia Gonçalves Batista e Aline Saddi Chaves
- 3.45. Gêneros escolares: entrevista e contação de histórias: a oralidade na escola 685
Fátima Eveline Vareiro Teixeira, Valdinéia Marcondes Vieira e Marlon Leal Rodrigues
- 3.46. Grau: flexão ou derivação? Análise e abordagem na visão das gramáticas tradicionais e dos linguistas 701
Karen Fernanda Pinto de Lima, Márcia Aparecida Alberto Magalhães e Alexandre Melo de Sousa
- 3.47. Histórias em quadrinhos na batalha a favor da leitura 713
Ketlyn Kelly de Carvalho Ricardo, Suzi Tomassini de Souza e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.48. Interdiscurso e memória discursiva na constituição da imagem indígena no MS 720
Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi e Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo
- 3.49. Investimentos e identidades imaginadas de futuros professores de inglês 730
Cinthia Maria da Fontoura Messias e João Fábio Sanches Silva
- 3.50. Itens de “análise linguística” no Novo ENEM e no SAERJINHO: perspectivas 750
Renata da Silva de Barcellos
- 3.51. Leitura, compreensão e interpretação na dinâmica da sala de aula 781
Gisele Teixeira da Silva Souza e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
- 3.52. Leitura do gênero propaganda em sala de aula: uma perspectiva discursiva 795
André Suehiro Matsumoto e Silvana Aparecida de Freitas
- 3.53. Letramento literário: desenvolvimento do senso crítico do aluno 805
Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

- 3.54. **Liberdade sexual feminina em Valentina de Guido Crepax** 814
Taís Turaça Arantes, Talita Galvão dos Santos e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.55. **Menções ao sexo: gírias e jargões para falar “daquilo” na adolescência** 821
Wagner Pavarine Assen e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.56. **Menções ao sexo nas canções brasileiras: onomatopeias para falar “daquilo”** 830
Edson Geraldo Spotti Silva Rego, Wagner Pavarine Assen e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.57. **Monotongação e ditongação no português: um estudo diacrônico** 837
Claudinei Marques dos Santos, Miguél Eugenio Almeida e Marlon Leal Rodrigues
- 3.58. **Netspeak: linguagem escrita ou oral?** 853
Aparecido Devanir Fernandes e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
- 3.59. **Nóis foi na feira. É assim que nós fala lá em casa! Língua e sociedade nas aulas de leitura e escrita** 864
Vicentina dos Santos Vasques Xavier, Marly Custódio da Silva e Marlon Leal Rodrigues
- 3.60. **O discurso do/sobre o professor readaptado e seus sentidos.**877
Tatiane Feitosa dos Santos e Aline Saddi Chaves
- 3.61. **O falar rural no centro-oeste brasileiro: nomeações para “forquilha”** 888
Luciene Gomes Freitas Marins e Aparecida Negri Isquerto
- 3.62. **O gênero *almanack* como difusor da língua brasileira** 903
Eliane Santos Paulino, Luciene Cristina Paredes Müller e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.63. **O imaginário discursivo do professor de língua portuguesa** 910
Sílvia Cristina do Amaral Almeida e Silvane Aparecida de Freitas
- 3.64. **O jargão evangélico: aspectos sociolinguísticos das expressões do cristão contemporâneo – identificando as comunidades falantes** 920
Wagner Pavarine Assen e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.65. **O medievalismo na edição científica de textos brasileiros** 928
José Pereira da Silva

- 3.66. O papel domesticador do antropólogo e do tradutor em diálogo 946
Fabício Henrique Meneghelli Cassilhas e Rosvitha Friesen Blume
- 3.67. O texto literário nas obras didáticas dos anos finais do ensino fundamental – um desafio em fragmentos 961
Flávia Martins Malaquias, Maria Socorro Barbosa, Valdinéia Marcondes Vieira e Daniel Abrão
- 3.68. O uso do hipertexto no estudo dos gêneros textuais orais e escritos: aplicação prática 974
Ângela Maria dos Santos e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.69. Olhar discente, satisfação e importância: uma experiência no Instituto Federal Fluminense 987
Jorge Luiz Clemente Gomes e Cristiana Barcelos da Silva
- 3.70. *Orfeu Brasílico* (1736): tradução e estudo da forma poemática *elogium* 100
Cristina Mascarenhas da Silva e Thissiane Fioreto
- 3.71. Os contrastes culturais, sociais e ideológicos entre personagens do filme “Sete Anos no Tibet” sobre a perspectiva da sociolinguística 1015
Marlene dos Santos Limieri Dualibe e Natalina Sierra Assêncio Costa
- 3.72. Os impactos da produção agroecológica na inserção social de indígenas de Cachoeirinha, Miranda, Mato Grosso do Sul 1022
Evelyn Gregório Xavier e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
- 3.73. Os processos de formação de neologismos: uma análise nas redes sociais 1037
Patricia Damasceno Fernandes, Natalina Sierra Assêncio Costa, Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.74. Os róticos nos contos acumulativos: notas de transcrição da oralidade para a escrita 1050
Marlene Balbueno de Oliveira Ortega e Miguel Eugenio Almeida
- 3.75. Parentetização de verbos de atividade mental no português falado e escrito 1067
Solange de Carvalho Fortilli

- 3.76. **Prática exploratória: o relato de experiência de uma professora iniciante de inglês** 1078
Ludmyla Picanço Ayala e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
- 3.77. **Práticas de ensino do texto dissertativo-argumentativo: a preparação para a prova discursiva do ENEM** 1086
Gabriela Pires Donadel e Aline Saddi Chaves
- 3.78. **Produção de textos na escola: uma análise das aulas de língua portuguesa no município de Brasilândia (MS)** 1098
Clarice Karen de Jesus
- 3.79. **Refletindo sobre a construção ideológica em letras de músicas infantis: uma análise da estética de “Xuxa Só Para Baixinhos”** 1107
Bruno Gomes Pereira
- 3.80. **Reinterpretando a cidadania: “Sabe com quem está falando” x Lucíola – uma reflexão sobre a formação da nação e identidade brasileira** 1118
André Luís Gomes e Elisabeth Henrique Cêzar
- 3.81. **Relato de experiência: leitura como processo de ressignificação da experiência do aluno** 1138
Gunther Barbosa e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
- 3.82. **Sequência didática: uma proposta para o desenvolvimento da consciência fonológica e das práticas de leitura, escrita e letramento** 1146
Hermínia Silva de Souza e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves
- 3.83. **Textos da antiguidade que apontam para estratégias retóricas no uso comum de metáforas nas cartas de Sêneca a Lucílio e de Paulo aos coríntios** 1155
Zilda Andrade Lourenço dos Santos e Leni Ribeiro Leite
- 3.84. **Tiras das histórias em quadrinhos nos livros didáticos nas temáticas de gênero, sexualidade e diversidade** 1164
Catarina Santos Capitulino, Lucas Recalde e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.85. **Um estudo da adaptação em quadrinhos de *O Pequeno Príncipe*, de Antoine de Saint-Exupéry** 1175
Caroline Araújo Figueiredo e Nataniel dos Santos Gomes

- 3.86. Um estudo linguístico na EJA: breves observações 1185
Cristiana Barcelos da Silva e Gerson Tavares do Carmo
- 3.87. Um estudo sobre a adaptação do conto *O Enfermeiro*, de Machado de Assis, para histórias em quadrinhos e sua abordagem no ensino fundamental 1199
Talita Galvão dos Santos, Ramon Amancio Solles, Taís Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.88. “Uma pistola para Djeca”: a obra cinematográfica de Mazzaropi em aplicações interdisciplinares 1208
Wagner Pavarine Assen, Alexandre Sogabe, Rodrigo Vieira Arce e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.89. Uma proposta de ensino do gênero exposição oral 1219
Marcia Aparecida Alberto Magalhães e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves
- 3.90. Uma reflexão sobre a obrigatoriedade da disciplina de português como segunda língua para alunos surdos no curso de letras 1226
Karine Albuquerque e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
- 3.91. Uma visão sociolinguística de ensinar e aprender inclusão com Maurício de Sousa 1236
Eva Mara Caetano, Karine Albuquerque e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.92. Virge santa! Um elefante! I ele é vrede! Qui surrear... Chico Bento, de Gustavo Duarte, em *Pavor Espaciar* 1249
Marly Custódio da Silva, Vicentina dos Santos Vasques Xavier e Nataniel dos Santos Gomes
- 3.93. VoTec – fazer terminológico: a microestrutura em dicionários virtuais 1262
Márcio Issamu Yamamoto
- 3.94. A linguística textual e os seus procedimentos de análise: uma abordagem funcionalista nos estudos do texto falado e escrito 1275
Silvio Nunes da Silva Júnior e Maria Yvone Lima da Silva
- 3.95. Breve análise do livro didático do 6º ano do ensino fundamental *Vontade de Saber Português*, de Rosemeire Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan 1287
Darlan Machado Dorneles et alii.

- 3.96. Considerações sobre a comunidade surda 1302**
Priscila Figueiredo da Mata Medeiros
- 3.97. Fanny Owen & Francisca entrelaçamentos de Agustina Bessa-
Luís e Manoel de Oliveira 1308**
Maricel Derrico Gonçalves
- 3.98. História e poesia: imagens de Vila Rica em "Romance XXI ou
Das Ideias", de Cecília Meireles 1325**
Elson Dias de Oliveira
- 3.99. Monitoria de literaturas hispânicas entre ruínas de infinitas re-
lações 1332**
*Renata da Cruz Paula, Marcella de Paula Carvalho e Elda Firmo
Braga*
- 3.100. O blog no ensino de língua inglesa 1351**
Mônica Cardoso de Sá

EDITORIAL

O CÍRCULO FLUMINENSE DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS tem o prazer de apresentar-lhe o suplemento do número 61 da *Revista Philologus*, correspondente ao primeiro quadrimestre de 2015, com 67 artigos correspondentes aos trabalhos apresentados no VII SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS, realizado nos dias 2, 3 e 4 de abril de 2015 no *campus* de Campo Grande da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Nesta edição, a programação do VII SINEFIL é disponibilizada em primeiro lugar, seguida dos resumos e, por fim, dos textos completos. A programação está, naturalmente, na ordem cronológica, mas os resumos e os textos completos estão organizados na ordem alfabética dos títulos, sendo que os resumos dos autores que já enviaram os textos completos foram transferidos para o início dos respectivos textos, evitando-se uma duplicação.

Além disso, é possível acessar os resumos através da própria programação, em que os nomes dos autores estão com os links para seus currículos e os títulos dos trabalhos estão com os links para os resumos, de modo que a consulta se torne prática e rápida.

Este suplemento do número 61 da *Revista Philologus* contém os *Anais do VII SINEFIL*, apesar de terem sido incluídos também alguns artigos que não são provenientes de trabalhos apresentados neste Simpósio.

Como é natural, seria impraticável fazer uma apresentação de cada um desses noventa e três trabalhos em um editorial de abertura do volume. Por isto, já nos damos por satisfeito com o fornecimento de algumas breves notícias sobre a estrutura da publicação, que passa a ter algumas peculiaridades que a fazem diferir dos números regulares da *Revista*.

Destaquemos as principais, que são suficientes para caracterizá-la:

- 1 Os números regulares da *Revista Philologus* têm por volta de 164 páginas, enquanto os suplementos sempre atingem número muito superior (este suplemento está com 1276 páginas).
- 2 Os números regulares têm três versões: uma impressa, que é distribuída aos associados do CiFEFiL em dia com suas anuidades e a instituições de pesquisa e ensino de linguística e letras; uma versão

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

virtual (disponibilizada em <http://www.filologia.org.br/revista>) e uma versão digital (em CD-ROM), no *Almanaque CiFEFiL*). Por contenção de despesas, os suplementos não têm a versão impressa. A partir deste ano, o *Almanaque CiFEFiL* será editado em DVD porque seu volume já ultrapassa a capacidade de armazenamento de dados do CD-ROM.

Esperamos que esta publicação seja útil aos seus autores e aos colegas que tiverem interesse nos temas aqui disponibilizados e que a possamos fazer cada vez melhor.

Por fim, o CiFEFiL agradece por qualquer crítica que nos puder enviar sobre este *Suplemento da Revista Philologus* e *Anais do VII SINEFiL*, visto ser o seu sonho produzir um periódico cada vez mais qualificado e importante para a maior interação entre os profissionais de linguística e letras e, muito especialmente, para os que atuam diretamente com a filologia em seu sentido mais restrito.

Caso queira ampliar sua pesquisa em relação a qualquer um dos assuntos tratados neste número, acesse a página de busca interna do CiFEFiL, em <http://www.filologia.org.br/buscainterna.html>, e digite as palavras-chave de seu interesse, porque são milhares os artigos que publicamos para o progresso dos estudos filológicos e linguísticos.

Rio de Janeiro, abril de 2015.



PROGRAMAÇÃO

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

VII SIMPÓSIO NACIONAL DE ESTUDOS FILOLÓGICOS E LINGÜÍSTICOS

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
(CAMPUS DE CAMPO GRANDE)
(Rua dos Dentistas, 500 – Campo Grande – MS)**

PROGRAMAÇÃO

QUINTA-FEIRA, DIA 02 DE ABRIL DE 2015

MANHÃ:

– das 08h00 às 09h00:

**Sessão de abertura, com a recepção e boas-vindas aos participantes
pela diretoria local e pela diretoria do CiFEFiL.**

– das 09h00 às 10h30: Aula-conferência 01

Egle Pereira da Silva

– Hayden White e o texto histórico como artefato literário

– das 11h00 às 12h30: Aula-conferência 02

Vito César de Oliveira Manzolillo

– Processos de ampliação lexical: considerações acerca do empréstimo linguístico

TARDE:

– das 14h00 às 15h00: Palestra

Renata da Silva de Barcellos

Itens de “análise linguística” no novo ENEM e no SAERJINHO: perspectivas

– das 15h30 às 17h30: 1ª sessão de comunicações – grupo 1

Com.1-g1-a)

Magno Pinheiro de Almeida

– A libras e as histórias em quadrinhos: conhecendo o mundo das fantasias

Com.1-g1-b)

João Fábio Sanches Silva

– A desconstrução das vozes nos discursos de professores de inglês

Com.1-g1-c)

Fernanda Rosário de Mello

– Funcionalismo, gramaticalização e ensino de língua portuguesa

Com.1-g1-d)

Márcio Issamu Yamamoto e Guilherme Fromm

– VoTec – a microestrutura em dicionários virtuais: fazer terminológico

Com.1-g1-e)

André Suehiro Matsumoto e Silvana Aparecida de Freitas

– Leitura do gênero propaganda em sala de aula: uma perspectiva discursiva

Com.1-g1-f)

Thaís Ferreira Bigate e José Mario Botelho

– Estratégias de persuasão em jornal popular do Rio de Janeiro

– das 16h00 às 17h40: 1ª sessão de comunicações – grupo 2

Com.1-g2-a)

Vicentina dos Santos Vasques Xavier, Marly Custódio da Silva e Marlon Leal Rodrigues

– “Nós foi na feira. É assim que nós fala lá em casa!”: língua e sociedade no ensino de língua portuguesa

Com.1-g2-b)

Anderson Cristiano da Silva

– A pontuação nos livros didáticos de português: um estudo sobre as propostas de ensino

Com.1-g2-c)

Angela Karina Manfio e Elizabete Aparecida Marques

– Onomatopeias de vozes de animais: uma comparação entre o espanhol e o português

Com.1-g2-d)

Daniela da Silveira Miranda e Zilda Gaspar Oliveira de Aquino

– Análise crítica do discurso e argumentação: a polarização no discurso para construção da imagem no discurso jurídico

Com.1-g2-e)

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi e Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo

– Interdiscurso e memória discursiva na constituição da imagem indígena no MS

Com.1-g2-f)

Milsa Duarte RamosVaz (UEMS), Luciane Zaida Ferreira da Silva Viana, Maria Leda Pinto e Eliane Maria de Oliveira Giacon

– A oralidade no texto dramático

– das 16h00 às 17h40: 1ª sessão de comunicações – grupo 3

Com.1–g3-a)

Antonio Marcos Vieira de Oliveira

– Quem dá aos pobres empresta a Deus: uma abordagem cognitiva

Com.1-g3-b)

Bruno Gomes Pereira

– Refletindo sobre a construção ideológica em letras de músicas infantis: uma análise da estética “Xuxa Só para Baixinhos”

Com.1-g3-c)

Berenice Alves da Silva Altafini, Anny Michelly Brito e Marlon Leal Rodrigues

– Telejornal: uma proposta de produção de textos orais

Com.1-g3-d)

Solange de Carvalho Fortilli

– Parentetização de verbos de atividade mental no português brasileiro falado e escrito

Com.1-g3-e)

Cristiane Schmidt e Ciro Damke

– Abordagens sociointeracionista e intercultural no livro didático de língua alemã: um estudo de caso

Com.1-g3-f)

Eliane Santos Paulino, Luciene Cristina Paredes Müller e Nataniel dos Santos Gomes

– Álvaro Bolmizar e a “língua brasileira”: do Almanack Corumbaense à revista Gil Blas – uma visão diacrônica

– das 16h00 às 17h40: 1ª sessão de comunicações – grupo 4

Com.1-g4-a)

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo

– A construção e reconstrução da leitura nos processos de alfabetização e letramento: da oralidade à escrita

Com.1-g4-b)

Margarete Edul Prado de Souza Lopes

– Representações de gênero e raça em livros didáticos de língua portuguesa na escola básica

Com.1-g4-c)

Catarina Santos Capitulino e Lucas Recalde

– Tiras das histórias em quadrinhos nos livros didáticos nas temáticas de gênero, sexualidade e diversidade

Com.1-g4-d)

Celso Abrão dos Reis, Miguél Eugenio Almeida e Marlon Leal Rodrigues

– Suevos na Península Ibérica e a história da língua lusitana

Com.1-g4-e)

Patrícia Henrique Vieira da Silva Cardoso e Lucilo Antonio Rodrigues

– O texto literário no livro didático para o ensino médio

Com.1-g4-f)

Miguél Eugenio Almeida

– História da linguística: um percurso partindo dos gramáticos greco-romanos até Bakhtin

– das 16h00 às 17h40: 1ª sessão de comunicações – grupo 5

Com.1-g5-a)

Antonio Carlos Santana de Souza

– A entrevista nas pesquisas sociolinguísticas e dialetológicas

Com.1-g5-b)

Eduardo Penhavel de Souza

– Uma hipótese sobre o desenvolvimento histórico do processo de organização tópica no gênero textual carta de leitor

Com.1-g5-c)

Clarice Karen de Jesus

– Produção de textos na escola: uma análise das aulas de língua portuguesa no município de Brasilândia MS

Com.1-g5-d)

Ana Marlene de Souza Brito (UEMS) e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

– Preconceito linguístico: um breve estudo

Com.1-g5-e)

Gunther Barbosa (UEMS) e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

– Relato de experiência: leitura como processo de (re)significação da experiência do aluno

Com.1-g5-f)

Ângela Maria dos Santos (UEMS) e Nataniel dos Santos Gomes

– O uso do hipertexto no estudo dos gêneros textuais orais e escritos: aplicação prática

– das 16h00 às 17h40: 1ª sessão de comunicações – grupo 6

Com.1-g6-a)

Clemilton Pereira dos Santos

– Identidade cultural latina em tempos de globalização

Com.1-g6-b)

Cristiana Barcelos da Silva e Gerson Tavares do Carmo

– Educação de Jovens e Adultos: linguagem, informação e comunicação

Com.1-g6-c)

Danyelle Almeida Saraiva Portilho

– Variação linguística: uma breve análise da dicionarização das designações para estilingue

Com.1-g6-d)

Thiago Soares de Oliveira

– Expressão social: um cruzamento entre a palavra e o contexto de produção do discurso

Com.1-g6-e)

Diane Blank Bencke

– Videoclipes e feira das cidades de língua inglesa no IFRS Farroupilha: desenvolvendo o conhecimento linguístico-literário a partir da extensão

– das 16h00 às 17h40: 1ª sessão de comunicações – grupo 7

Com.1-g7-a)

Roselaine Santana da Silva (UEMS) e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

– Breve estudo do trabalho de face presente nas tirinhas em quadrinhos

Com.1-g7-b)

Rhullielton Pereira Lechner de Albuquerque (UEMS) e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

– Análise pragmática e semântica do discurso de tirinhas de quadrinhos humorísticos e charges

Com.1-g7-c)

Evelyn Gregório Xavier e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

– Os impactos da produção agroecológica na inserção social de indígenas de Cachoeirinha, Miranda, Mato Grosso do Sul

Com.1-g7-d)

Ludmyla Picanço Ayala e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Bar-

ros

– Prática exploratória: o relato de experiência de uma professora iniciante de inglês

Com.1-g7-e)

Laís Rigolin Chaves e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros
– Breve estudo sobre as figuras de linguagem presentes nas tirinhas em quadrinhos

– das 16h00 às 18h00 Sessão de pôsteres
sob a coordenação da Profa. Eliana da Cunha Lopes

Pôster 01

Ana Carolina Rodrigues e Fábio César Montanheiro
– Filologia e prática de edição de textos manuscritos

Pôster 02

Ana Cristina do Carmo Cardoso Paiva (FIBRA) e Carolina Machado dos Santos de Souza Franco
– O processo de alfabetização e o conceito de letramento na formação do indivíduo

Pôster 03

Damarens Carla da Silva
– O cronista irônico: marcas da ironia como recurso expressivo na crônica literária de Walcyr Carrasco

Pôster 04

Naiara Martins da Costa e Rosane Garcia Silva
– Análise funcional de procedimentos de modalização textual

Pôster 05

Silvio Nunes da Silva Júnior, Gabriela Ulisses Fernandes e Maria Claudicélia Curvelo da Silva
– Uma abordagem crítica dos déficits de coesão e coerência textual no 1º ciclo do ensino básico

Pôster 06

Taine dos Santos Pereira e Fabiana Almeida (UNEB)
– Processo de aquisição/aprendizado de línguas: ciberespaço e ciberlinguagem

Pôster 07

- Taine dos Santos Pereira e Naiara Regina Santos da Silva
- O ensino intercultural aliado ao ensino de línguas: análise de materiais didáticos por bolsistas do PIBID/Inglês

Pôster 08

Taís Turaca Arantes, Talita Galvão dos Santos (UEMS) e Nataniel dos Santos Gomes

- Liberdade sexual feminina em *Valentina* de Guido Crepax

Pôster 09

Valdirene Rosa do Nascimento Hora Estevam e Silvane Aparecida de Freitas

- Alfabetização e letramento na correção de fluxo: uma análise discursiva

Pôster 10

Fábio Marçal da Fonseca

- Graus de subjetividade nas estruturas de indeterminação

Pôster 11

Marcelo Vitor de Souza Paes e Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

- Vozes suburbanas: um registro histórico e social do termo "bate-bola" no carnaval carioca

Pôster 12

Talita Ferreira Matos e Aparecida Negri Isquerdo

- Léxico e fauna: um estudo de designações para "joão-de-barro" e "colibri" na região sul do Brasil

Pôster 13

Eliane dos Santos Carvalho (UEMS) e Nataniel dos Santos Gomes

- Whats App e a escrita

NOITE:

- das 18h00 às 19h30: Aula-conferência 03

Raydel Hernández García (Universidade da Havana)

- Estratégia linguodidática para o processo de ensino-aprendizagem de frases interrogativas dos estudantes da Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade da Havana

SEXTA-FEIRA, DIA 03 DE ABRIL DE 2015

MANHÃ:

– das 09h00 às 10h00: Mesa-redonda 01

Renata da Silva de Barcellos

– Práticas avaliativas dos educadores do CEJLL – NAVE

André Luís Gomes e Elisabeth Henrique Cézar

– Reinterpretando a cidadania

– das 10h30 às 12h10: 2ª sessão de comunicações – grupo 1

Com.2-g1-a)

Antonio Marcos Vieira de Oliveira

– “Quem canta seus males espanta”: ditos populares analisados à luz da linguística cognitiva

Com.2-g1-b)

Bruno Gomes Pereira

– Discutindo a linguística sistêmico-funcional em relatórios de estágio supervisionado de licenciaturas paraenses

Com.2-g1-c)

Cinthia Maria da Fontoura Messias e João Fábio Sanches Silva

– Investimentos e identidades imaginadas de futuros professores de línguas

Com.2-g1-d)

Cristiana Barcelos da Silva e Gerson Tavares do Carmo

– Um estudo linguístico na EJA: breves observações

Com.2-g1-e)

Taís Turaça Arantes, Hugo Augusto Turaça Leandro e Nataniel dos Santos Gomes

– A jornada do herói em Assassin's Creed: uma análise de Ezio Auditore

– das 10h30 às 12h10: 2ª sessão de comunicações – grupo 2

Com.2-g2-a)

Cristiane da Silva Umbelino

– Literatura infantil da África: pedagogia ou magia?

Com.2-g2-b)

Wagner Pavarine Assen e Nataniel dos Santos Gomes

– O jargão evangélico: aspectos sociolinguísticos das expressões do cristão de contemporâneo – identificando as comunidades falantes.

Com.2-g2-c)

Flávia Martins Malaquias, Danglei de Castro Pereira, Maria Socorro Aparecida Araujo Barbosa (UEMS) e Valdinéia Marcondes Vieira (UEMS)

– O método recepcional no ensino de literatura

Com.2-g2-d)

Edson Geraldo Spotti Silva Rego (UNIDERP) e Wagner Pavarine Assen

– Menções ao sexo nas canções brasileiras: onomatopeias para falar “daquilo”

Com.2-g2-e)

Claudinei Marques dos Santos e Miguél Eugenio Almeida

– Monotongação e ditongação no português: um estudo diacrônico

– das 10h30 às 12h10: 2ª sessão de comunicações – grupo 3

Com.2-g3-a)

Eliana da Cunha Lopes

– Tipos e vícios das matronas romanas na sátira VI de Juvenal

Com.2-g3-b)

Eliane Santos Paulino, Nataniel dos Santos Gomes e Luciene Cristina Paredes Müller

– O gênero “Almanack” como difusor da “língua brasileira”

Com.2-g3-c)

Elza Sabino da Silva Bueno

– Linguagem em perspectiva: estudo da variação linguística por meio de tirinhas

Com.2-g3-d)

Eva Mara Caetano e Nataniel dos Santos Gomes

– Uma visão sociolinguística de ensinar e aprender inclusão com Maurício de Souza

Com.2-g3-e)

Mônica Cardoso de Sá e José Antônio de Souza

– O uso do blog como ferramenta de ensino nas aulas de língua inglesa do ensino médio

– das 10h30 às 12h10: 2ª sessão de comunicações – grupo 4

Com.2-g4-a)

Fátima Eveline Vareiro Teixeira (UEMS), Valdinéia Marcondes Vieira (UEMS) e Marlon Leal Rodrigues

– Gêneros escolares: entrevista e contação de histórias: a oralidade na escola.

Com.2-g4-b)

Gabriela Belo da Silva e Henrique Miguel Lima Silva

– Manuscrito oitocentista: lição e edição do livro de registros das atas das sessões da câmara de vereadores do município de Catalão

Com.2-g4-c)

Gabriela Pires Donadel e Aline Saddi Chaves

– Práticas de ensino do texto dissertativo-argumentativo: a preparação para a prova discursiva do ENEM

Com.2-g4-d)

Maria da Luz Alves Pereira e Londina da Cunha Pereira de Almeida

– Nas tramas do autor – a consolidação do romance indianista de José de Alencar

Com.2-g4-e)

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino e Renata Palumbo

– Discurso político e argumentação nas redes sociais: Um jogo de representações

– das 10h30 às 12h10: 2ª sessão de comunicações – grupo 5

Com.2-g5-a)

Glória de Fátima Pinotti de Assumpção e Lidia de Almeida Barros (UNIVAP)

– Particularidades do texto especializado no domínio dos documentos escolares individuais

Com.2-g5-b)

Debora Aniz Amaral, Ruberval Franco Maciel e Natalina Sierra Assêncio Costa

– Redes sociais e aprendizagem de inglês: prática situada de letramento por intermédio do INTERPALS

Com.2-g5-c) NOVO

Anelise Schroeder dos Santos e Lucilo Antonio Rodrigues

– Novos suportes de ensino literário

Com.2-g5-d)

Jorge Luiz Clemente Gomes e Cristiana Barcelos da Silva

– Olhar discente, satisfação e importância: uma experiência no IFFluminense

Com.2-g5-e)

Magno Pinheiro de Almeida

– A historiografia linguística de libras e a descrição do século XIX e XXI

– das 10h30 às 12h10: 2ª sessão de comunicações – grupo 6

Com.2-g6-a)

José Augusto Albuquerque Rabelo e João Fábio Sanches Silva

– A construção identitária do aluno surdo brasileiro nas aulas de língua inglesa

Com.2-g6-b)

José Roberto Pinto

– A noção de discurso: Orlandi e Benveniste

Com.2-g6-c)

Juliana Oliveira de Santana Novais

– A compreensão de texto no LDP.

Com.2-g6-d)

Juliane Ferreira Vieira

– Pensando a língua em uso: haverá lugar para o estudo das diferentes propriedades da conjunção mas no livro didático

Com.2-g6-e)

Thiago Soares de Oliveira

– A interdisciplinaridade e o ensino: reflexões basilares sobre educação em língua portuguesa

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

– das 10h30 às 12h10: 2ª sessão de comunicações – grupo 7

Com.2-g7-a)

Wanderson Fernandes Fonseca e Ana Aparecida Arguelho de Souza
– A Canção dos Nibelungos: inventário artístico e acadêmico

Com.2-g7-b)

Alexandre Marques Silva (UEMS) e Zilda Gaspar Oliveira de Aquino
– Em busca do éthos perdido: atores e processos na (re)construção da identidade leste timorense

Com.2-g7-c)

Hermínia Silva de Souza e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves
– O trabalho com gêneros textuais e o desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e oralidade

Com.2-g7-d)

Melly Fatima Goes Sena e Marlon Leal Rodrigues
– Considerações sobre o corpo do sujeito masculino moderno presentes nas cartas do editor da Men's Health

Com.2-g7-e)

Deivide da Silva Fonseca
– A construção da imagem de Dilma Rousseff através do discurso político

TARDE:

– das 14h00 às 15h30:
Aula-conferência 04:

Nataniel dos Santos Gomes

– Quadrinhos, cinema e ensino

– das 14h00 às 15h30: Palestra 03:

José Pereira da Silva

– O medievalismo na edição científica de textos brasileiros

16h00 às 17h00: Sessão de mesa-redonda

Aparecida Negri Isquerdo, Ana Paula Tribesse Patrício Dargel, Marilze Tavares e Carla Regina de Souza Figueiredo

– ATEMS – Atlas Toponímico do Estado de Mato Grosso do Sul

– das 16h00 às 17h30: Aula-conferência 05:

Daniel Abrão

– Literatura, história e sociedade: relações, limites e potencialidades

NOITE:

18h00 às 19h00: Sessão de palestra

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

– O texto em perspectiva: a competência discursiva à luz dos fatores linguísticos e pragmáticos

SÁBADO, DIA 04 DE ABRIL DE 2015

MANHÃ:

– das 9h00 às 10h30: Aula-conferência 6

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

– Intersecções teóricas para o ensino do português: análise dos sentidos por meio da intencionalidade nos encapsulamentos anafóricos

– das 9h30 às 10h30: Mesa-redonda

a) Gisele Teixeira da Silva Souza e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

– Leitura, compreensão e interpretação na dinâmica da sala de aula

b) Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

– Letramento literário: desenvolvimento do senso crítico

c) Maria Socorro Aparecida Araujo Barbosa (UEMS), Flávia Martins Malaquias, Valdinéia Marcondes Vieira (UEMS) e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

– A leitura do texto literário no ensino fundamental: um relato de experiência

– das 10h30 às 12h10: 3ª sessão de comunicações – grupo 1

Com.3-g1-a)

Marcelo Eduardo da Silva e Aline Saddi Chaves

– A ilusão de imparcialidade e neutralidade no jornalismo on-line de Campo Grande (MS)

Com.3-g1-b)

Jorge Luiz Clemente Gomes, Gerson Tavares do Carmo e Cristiana Barcelos da Silva

– Educação de jovens e adultos: comparações nos discursos orais

Com.3-g1-c)

Mônica Cardoso de Sá

– Blogs no ensino da língua inglesa

Com.3-g1-d)

Ketlyn Kelly de Carvalho Ricardo e Suzi Tomassini de Souza (UEMS)

– Histórias em quadrinhos na batalha à favor da leitura

Com.3-g1-e)

Lucas Recalde, Catarina Santos Capitulino e Nataniel dos Santos Gomes

– Breve análise da adaptação da obra de Machado de Assis Helena

– das 10h30 às 12h10: 3ª sessão de comunicações – grupo 2

Com.3-g2-a)

Maricel Derrico Gonçalves

– Fanny Owen & Francisca: entrelaçamentos de Agustina Bessa-Lúis e Manoel de Oliveira

Com.3-g2-b)

Languisner Gomes

– Metáfora pictórica e mesclagem conceptual nos processos de construção de sentido

Com.3-g2-c)

Letícia Reis de Oliveira e Nataniel dos Santos Gomes

– Os desafios para a preservação da língua terena em comunidades do Mato Grosso do Sul

Com.3-g2-d)

Esmael Custodio e Levi Tenorio de Carvalho

– Caminhos do saber: pautas para a aprendizagem escolar no contexto terena

Com.3-g2-e)

Lidiany Soares Guimarães Onofre e Ruberval Franco Maciel

– Globalização e ensino de língua inglesa no contexto do turismo: considerações teórico-político metodológicas

– das 10h30 às 12h10: 3ª sessão de comunicações – grupo 3

Com.3-g3-a)

Ângela Maria dos Santos (UEMS) e Nataniel dos Santos Gomes

– O uso do hipertexto no estudo dos gêneros textuais orais e escritos: aplicação prática

Com.3-g3-b)

Camila de Freitas Vieira e Elaine de Moraes Santos – A acessibilidade nos cursos de licenciatura oferecidos na modalidade a distância pela UFMS

Com.3-g3-c)

Nataniel dos Santos Gomes, André Luís Soares Smarra e César Augusto Lotufo
– Vestidas para a porrada – a mulherada invade as HQs

Com.3-g3-d)

Caroline Araújo Figueiredo e Nataniel dos Santos Gomes
– Um estudo da adaptação em história em quadrinhos do clássico da literatura infantil o pequeno príncipe de Antoine de Saint-Exupéry

Com.3-g3-e)

Dieny Graciely Souto de Souza Melo e Aline Saddi Chaves
– A representação discursiva de alunos sobre o programa educacional de resistência às drogas

– das 10h30 às 12h10: 3ª sessão de comunicações – grupo 4

Com.3-g4-a)

Marcia Aparecida Alberto Magalhães e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves
– Uma proposta de ensino do gênero exposição oral

Com.3-g4-b)

Maria das Dores Dias Acosta e João Fábio Sanches Silva
– A construção discursiva da identidade dos estudantes do Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM Urbano do município de Campo Grande – MS

Com.3-g4-c)

Maria Regina de Moraes (UEMS) e Silvane Aparecida de Freitas
– Acadêmicos terenas em sociologia: história da resistência e a busca da integração

Com.3-g4-d)

Mariana Ferreira da Silva e Joana Plaza Pinto
– Brinquedos e brincadeiras: questões de gênero, poder e resistência

Com.3-g4-e)

Iriane Lorensi Rossine, Marilu de Avila Fialho e Nilsa Teresinha Reichert Barin

– A importância de conhecer a história da língua

– das 10h30 às 12h10: 3ª sessão de comunicações – grupo 5

Com.3-g5-a)

Marina Mercado Soares Gaúna (UEMS) e Ruberval Franco Maciel

– Políticas linguísticas para o ensino de línguas estrangeiras na educação básica: Uma discussão com base em três documentos oficiais

Com.3-g5-b)

Marlene Balbueno de Oliveira Ortega e Miguél Eugenio Almeida

– Os róticos nos contos acumulativos: notas de transcrição da oralidade para a escrita

Com.3-g5-c)

Daniele Akemi Oshiro Zanoni e Miguél Eugenio Almeida

– A contribuição histórico-cultural dos nipônicos em Mato Grosso do Sul: uma abordagem historiográfica

Com.3-g5-d)

Marly Custódio da Silva, Vicentina dos Santos Vasques Xavier e Nataniel dos Santos Gomes

– "Virge Santa! Um elefante! I ele é vrede! Qui surrear..." Chico Bento em Pavor Espaciar, uma releitura feita por Gustavo Duarte.

Com.3-g5-e)

André Suehiro Matsumoto e Marilene Rodrigues de Araújo Campos

– A diversidade linguística e o ensino de língua materna: o papel da sociolinguística

– das 10h30 às 12h30: 3ª sessão de comunicações – grupo 6

Com.3-g6-a)

Michelli Fernanda de Souza e Marlon Leal Rodrigues

– Violência/escola “a violência física e a violência simbólica” dentro do ambiente escolar

Com.3-g6-b)

Juliana Santa Clara Moreira e Norma Suely da Silva Pereira

– Análise terminológica do item lexical “fé” em testamentos do perí-

odo colonial na Bahia

Com.3-g6-c)

Nair Caroline Santos Ramos e Maria da Conceição Reis Teixeira
– Composições poéticas de Joaquim Embiruçu em *O Conservador*: uma proposta de edição interpretativa

Com.3-g6-d)

Wagner Pavarine Assen e Nataniel dos Santos Gomes
– Série Batman “A Conspiração” desvendando simbologias: o passa- do místico religioso nos quadrinhos do Homem Morcego

Com.3-g6-e)

Thiago Soares de Oliveira
– Ensino de gramática no século XXI: considerações sobre padroni- zação gramatical e variação linguística

Com.3-g6-f)

Juliana Santa Clara Moreira e Norma Suely da Silva Pereira
– Análise terminológica do item lexical “fé” em testamentos do perí- odo colonial na Bahia

TARDE:

– das 12h30 às 16h00: sessão de lançamentos e autógrafos

- 1. *Almanaque CiFEFiL 2014*. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2014. [DVD, ISSN: 1676-3262].**
- 2. *Linguagem em Revista*, ano 09, nº 17/18. Niterói, 2014, 175 p. [ISSN: 1807-6378].**
- 3. *Revista Philologus*, ano 20, nº 60. Rio de Janeiro: CiFEFiL, set./dez. 2014, 168 p. [ISSN 1413-6457].**
- 4. SILVA, José Pereira da; NASCIMENTO, Luciana Marino do. (Orgs.). *Textos da memória – a memória dos textos: homenagem a Ângela Vaz Leão*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015, 538 p. il. CD-ROM. [ISBN: 978-85-7785-347-2]**
- 5. SILVA, José Pereira da; NASCIMENTO, Luciana Marino do. (Orgs.). *Textos da memória – a memória dos textos: homenagem a Ângela Vaz Leão*. Rio de Janeiro: Letra Capital, 2015. 198 p. il. [ISBN: 978-85-7785-346-5]**

6. GOMES, Nataniel dos Santos. *Gramática kayabí: reflexões sobre a ordem e os clíticos em uma língua*. Curitiba: Appris, 2014.
7. GOMES, Nataniel dos Santos; ABRÃO, Daniel. *Grandes poderes trazem grandes responsabilidades: refletindo sobre o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2014.
8. DOUGLAS, William; GOMES, Nataniel dos Santos. *Arte da guerra para professores: comentários às lições de Sun Tzu aplicadas ao magistério*. Niterói: Impetus, 2012.

– das 14h00 às 15h40: 4ª sessão de comunicações – grupo 1

Com.4-g1-a)

Patricia Damasceno Fernandes, Natalina Sierra Assêncio Costa, Ana Claudia Figueiredo (UEMS) e Nataniel dos Santos Gomes

– Os processos de formação de neologismos: uma análise nas redes sociais

Com.4-g1-b)

Rejane Centurion Gambarra e Gomes e Manoel Mourivaldo Santiago Almeida

– Tradição textual de obra do século XVI: versões manuscritas e edição príncipe

Com.4-g1-c)

Rosângela Aparecida Rombi e Aline Saddi Chaves

– O desenvolvimento da quinta competência do ENEM em textos de alunos da rede particular e pública do município de Campo Grande
– MS

Com.4-g1-d)

Celso Ricardo Ribeiro de Aguiar e Silvane Aparecida de Freitas

– Educação para o sujeito idoso: discurso(s), identidade(s) e saber(es)

Com.4-g1-e)

– das 14h00 às 15h40: 4ª sessão de comunicações – grupo 2

Com.4-g2-a)

Pedro Henrique do Prado Silva e Márcio Issamu Yamamoto

– Analisando o discurso das fiandeiras do Museu Histórico de Jataí

Com.4-g2-b)

Sandra Espindola

– Análise de um corpus de produção escrita em português por crianças e adultos indígenas bilíngues/monolíngues de Dourados – MS, a partir da linguística de corpus

Com.4-g2-c)

Silmara Silveira Lemes Sampaio de Queiróz (UEMS) e Ruberval Franco Maciel

– Novas perspectivas no ensino: multiletramentos, multimodalidades e o currículo

Com.4-g2-d)

Silvana Regina Martins Brixner e Geraldo Vicente Martins

– Linguagem indígena: percepções na constituição da identidade

Com.4-g2-e)

Marilene Rodrigues de Araújo Campos e André Suehiro Matsumoto

– Gênero conto maravilhoso: uma experiência de produção de texto

– das 14h00 às 15h40: 4ª sessão de comunicações – grupo 3

Com.4-g3-a)

Sílvia Cristina do Amaral Almeida e Silvane Aparecida de Freitas

– Representações de linguagem: reflexões do professor de língua portuguesa

Com.4-g3-b)

Silvio Cesar Santos e Maria Lúcia Leitão Almeida

– A elipse verbal nas construções comparativas: uma visão sociocognitivista

Com.4-g3-c)

Silvio Nunes da Silva Júnior

– A sociolinguística aplicada ao ensino: como os docentes veem as variações linguísticas?

Com.4-g3-d)

Solange Stabile

– Designações para doenças em duas fases sócio-históricas do português brasileiro: um estudo léxico-semântico

Com.4-g3-e)

Marlene dos Santos Limieri Dualibe e Natalina Sierra Assêncio Costa

– Os contrastes culturais e ideológicos entre personagens do filme Sete Anos no Tibet

– das 14h00 às 15h40: 4ª sessão de comunicações – grupo 4

Com.4-g4-a)

Sônia Gonçalves Batista e Aline Saddi Chaves

– Gêneros discursivos e formação de leitores: o surgimento de um “novo” gênero em uma perspectiva de análise

Com.4-g4-b)

Suelen Martins

– Modalização autonímica no texto de divulgação científica: um olhar sobre o fazer de jornalistas do site Folha.com e de agências de notícia internacionais

Com.4-g4-c)

Suzi Tomassini de Souza (UEMS), Ketlyn Kelly de Carvalho Ricardo e Nataniel dos Santos Gomes

– Jargões: médico e paciente – peripécias de um encontro difícil

Com.4-g4-d)

Taís Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gomes

– Cinema e quadrinhos: uma análise de Nikopol, de Enki Bilal

Com.4-g4-e)

Adna Evangelista Couto dos Santos e Silvia La Regina

– A crítica genética e os textos literários: um diálogo com outros saberes

– das 14h00 às 15h40: 4ª sessão de comunicações – grupo 5

Com.4-g5-a)

Talita Galvão dos Santos (UEMS), Ramon Amancio Solles Neto, Taís Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gomes

– Um estudo sobre a adaptação feita do conto “O Enfermeiro”, de Machado de Assis, para histórias em quadrinhos e sua abordagem no ensino fundamental

Com.4-g5-b)

Tatiane Feitosa dos Santos e Aline Saddi Chaves

– O discurso do/sobre o professor readaptado e seus sentidos

Com.4-g5-c)

Thais Benitez Kadota e João Fábio Sanches Silva

– A construção discursiva da identidade de futuros professores de inglês

Com.4-g5-d)

Thais Leal Rodrigues e Lygia Maria Gonçalves Trousche

– Uso dos pronomes átonos em português por hispanofalantes

Com.4-g5-e)

Luciene Gomes Freitas Marins e Aparecida Negri Isquerdo

– O falar rural no Centro-Oeste brasileiro: nomeações para “forquilha”

– das 13h30 às 15h30: 4ª sessão de comunicações – grupo 6

Com.4-g6-a)

Thaíssa Moreira Prado e João Fábio Sanches Silva

– Identidades digitais, investimentos e a sala de aula de língua inglesa

Com.4-g6-b)

Thiago Soares de Oliveira

– A hipertextualidade e o leitor: reflexões a partir do *Dicionário Longman*

Com.4-g6-c)

Valdinéia Marcondes Vieira (UEMS), Flávia Martins Malaquias, Maria Socorro Barbosa (UEMS) e Daniel Abrão

– O texto literário nas obras didáticas dos anos finais do Ensino Fundamental – um desafio em fragmentos

Com.4-g6-d)

Vanessa Cristina Martins Benke

– Designações para “menstruação” nas capitais do Brasil: um estudo sobre tabus linguísticos

Com.4-g6-e)

Vanessa dos Santos Ferreira e Mariuchi Alves Silva

– O discurso de corações vagabundos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

– das 13h30 às 15h30: 4ª sessão de comunicações – grupo 7

Com.4-g7-a)

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Karine Albuquerque (UEMS)

– Uma reflexão sobre a obrigatoriedade da disciplina de língua portuguesa como segunda para alunos surdos no curso de letras

Com.4-g7-b)

Luiz Leandro Gomes de Lima e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

– A concordância no predicado nominal: nominal mesmo?

Com.4-g7-c)

Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo e Nataniel dos Santos Gomes

– Formação de palavras com o uso da rede social Facebook

Com.4-g7-d)

Aparecido Devanir Fernandes e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

– Netspeak: linguagem oral ou escrita?

Com.4-g7-e)

Ramon Amancio Solles Neto e Nataniel dos Santos Gomes

– As transformações sociais e culturais presentes nas músicas de Tião Carreiro e Pardinho

– das 16h00 às 18h00: Sessão de condecoração

com a MEDALHA SERAFIM DA SILVA NETO de Destaque em Linguística e Filologia, com entrega dos diplomas e das medalhas aos professores doutores Ângela Tonelli Vaz Leão e Nataniel dos Santos Gomes pelo Diretor-Presidente do CiFEFiL, seguida da palestra de Vanda de Oliveira Bittencourt sobre “A Professora Ângela Vaz Leão”.

– das 16h00 às 20h00: Entrega dos certificados

NOITE:

– das 18h00 às 19h00: Palestra de encerramento:

José Pereira da Silva

– A revitalização da Revista Brasileira de Filologia, criada por Serafim da Silva Neto

**– das 19h00 às 20h00:
ATIVIDADE CULTURAL**

RESUMOS¹

¹ Nesta seção estão apenas os resumos cujos textos completos não foram publicados nestes anais, porque os demais estão incluídos no início de cada texto, na terceira seção deste suplemento.

A ACESSIBILIDADE NOS CURSOS DE LICENCIATURA OFERECIDOS NA MODALIDADE A DISTÂNCIA PELA UFMS

Camila de Freitas Vieira (UFMS)

camilabfreitasv@gmail.com

Elaine de Moraes Santos (UFMS)

proflainemoraes@gmail.com

A partir da perspectiva teórico-analítica da análise do discurso de linha francesa e com base nos estudos desenvolvidos no âmbito do Grupo de Pesquisa em Literatura, Discurso e Mídias Digitais (CÍRCULO-IFPR), este trabalho se propõe a mapear os casos de acadêmicos com necessidades especiais nas licenciaturas ofertadas a distância pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e o tratamento que eles têm recebido em sua formação com ou sem o uso das novas tecnologias. Para isso, cruzamos a realidade existente no corpo discente e os discursos provenientes dos documentos que regulamentam nacional e institucionalmente a educação a distância (EaD), no que tange ao amparo legal, pedagógico e igualitário necessário ao processo de inclusão no ensino superior. Como pesquisa em fase inicial, são objetivos deste trabalho: a) garantir, também aos alunos da educação a distância, o acompanhamento que é realizado pela Divisão de Acessibilidade da universidade; b) promover a adaptação de editais, sites, projetos pedagógicos e materiais; c) contribuir para a elaboração de um MOODLE acessível.

A COMPREENSÃO DE TEXTO NO LDP

Juliana Oliveira de Santana Novais (UFMS)

julianasnovais@gmail.com

O livro didático de língua portuguesa está presente em quase todas as escolas do Brasil. Ele é um aparato de importância para os professores da área que sempre se fundamentam no material para dar sequência e decidir o que será visto pelos alunos. Dessa forma, mais do que começar um embate sobre usar ou não usar o livro, devemos analisá-los de forma a propormos mudanças que sejam eficazes no ensino e aprendizagem de língua portuguesa. Uma parte fundamental de qualquer aula de português e dos livros didáticos é a compreensão textual, que geralmente

é o pontapé inicial das lições. Essa parte, de compreensão, é de grande valor desde que seja trabalhado em torno das inferências. Sendo assim, devemos questionar se as perguntas e os textos utilizados como compreensão textual desafiam o aluno cognitivamente ou se ficam simplesmente no nível da decodificação.

**A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DA IDENTIDADE
DOS ESTUDANTES DO PROGRAMA NACIONAL
DE INCLUSÃO DE JOVENS – PROJOVEM URBANO
DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE (MS)**

Maria das Dores Dias Acosta (UEMS)

profedasdores@yahoo.com.br

João Fábio Sanches Silva (UEMS)

joaofabioss@yahoo.com.br

O interesse por questões relativas à construção identitária emerge cada vez mais como uma área de investigação, com um número crescente de estudos que optam por uma abordagem pós-estruturalista ao tentar compreender os processos de ressignificação identitária em diversos contextos de ensino e aprendizagem. Nesta perspectiva, o presente trabalho traz resultados, ainda que preliminares, de um estudo qualitativo que teve por objetivo verificar o processo da construção discursiva identitária dos participantes de uma turma do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), no município de Campo Grande (MS). Para alcançar tal objetivo, foram observadas as identidades imaginadas pelos participantes durante sua formação no programa. Os dados foram gerados por meio de questionários abertos, narrativas orais e escritas, e entrevistas semiestruturadas durante o período de formação dos participantes. Os resultados sugerem que as experiências vividas pelos participantes no programa contribuíram para emergência de suas identidades imaginadas, impactando os investimentos realizados na construção das suas identidades, embora por vezes, contraditórias. Tal construção pôde ser observada a partir de uma dedicação individual, de um desejo de mudança, aliado a ações pedagógicas efetivas.

**A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA
DO ALUNO SURDO BRASILEIRO
NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA**

José Augusto Albuquerque Rabelo (UEMS)

jaugusto_albuquerque@hotmail.com

João Fábio Sanches Silva (UEMS)

joaofabioss@yahoo.com.br

O presente trabalho parte da premissa de que a língua é uma construção social e que, por meio dela, seus usuários se constituem como cidadãos. Nesta perspectiva, discutimos como o aluno surdo no ensino básico constrói sua identidade de aprendiz e usuário da língua inglesa, como parte da sua formação escolar. Além disso, destacamos as relações sociais envolvidas na construção discursiva da identidade desses sujeitos mediadas na aprendizagem desta língua adicional. Os dados gerados são advindos de uma prática exploratória de cunho qualitativo. Para isso, foram entrevistados alunos surdos, bem como gravadas suas aulas de língua inglesa. Os resultados preliminares apontam para a dificuldade em reconhecer a diferença entre a escrita e a oralidade da língua inglesa frente à língua brasileira de sinais, o que pôde justificar a resistência à construção identitária de usuário de inglês. Outro desafio enfrentado na análise preliminar dos dados foi a carência de estudos que envolvam a aprendizagem de línguas estrangeiras por alunos surdos na perspectiva das teorias mais recentes de identidade. Assim, este trabalho espera contribuir para elaboração de uma teoria sobre a construção da identidade destes aprendizes da língua inglesa como língua adicional à luz da linguística aplicada.

**A DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA
E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
O PAPEL DA SOCIOLINGÜÍSTICA**

André Suehiro Matsumoto (UEMS)

andre.suehiro@gmail.com

Marilene Rodrigues de Araújo Campos (UEMS)

lenaraujo4@hotmail.com

Este trabalho faz uma breve discussão da importância do suporte

teórico-metodológico da sociolinguística proposto por Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2007), entre outros estudiosos que compartilham dessa linha teórica de pensamento, destacando a relação existente entre língua e sociedade, cujo enfoque é a linguagem falada em diversos contextos comunicacionais, principalmente em relação ao ensino de língua materna, pois é por meio da oralidade que se verifica a ocorrência da variação e mudança linguística, isto é, o contraste com que é estabelecido com o “padrão” *versus* o “não padrão”, tornando-se, por vezes, alvo de preconceito linguístico. Diante disso, este estudo pretende demonstrar alternativas metodológicas e reflexivas ao processo de ensino/aprendizagem, de forma a valorizar as diversas variantes, ensinando a língua padrão sem projetar nela a imagem de única língua aceitável, rica, difícil, complexa, pura ou eficiente.

A ELIPSE VERBAL NAS CONSTRUÇÕES COMPARATIVAS: UMA VISÃO SOCIOCOGNITIVISTA

Silvio Cesar Santos (UFRJ)

silvio.cesarsantos@hotmail.com

Maria Lúcia Leitão de Almeida (UFRJ)

O presente estudo propõe um novo tratamento à elipse verbal presente nas construções comparativas superlativas e sugere uma análise com base nos pressupostos da linguística cognitiva, tais como os modelos cognitivos idealizados, os espaços mentais, a gramática das construções e os esquemas imagéticos que contribuem para ancorar a chamada elipse e as construções comparativas em modelos baseados no uso, além de revisar a literatura sobre as construções comparativas e suas análises em diversas vertentes linguísticas.

A ENTREVISTA NAS PESQUISAS SOCIOLINGUÍSTICAS E DIALETOLÓGICAS

Antonio Carlos Santana de Souza (UEMS)

acssuems@gmail.com

Nesta comunicação abordo a importância da entrevista como uma

técnica de coleta de dados que é utilizada na sociolinguística e na dialetologia pluridimensional para a captação de dados subjetivos. São diversos os tipos de entrevistas. Diante disso, explico os mais utilizados que são: a entrevista projetiva, entrevista com grupos focais, história de vida, entrevista estruturada, aberta e semiestruturada. Discuto sobre a importância destes tipos de entrevistas, suas vantagens e desvantagens. Relato sobre a preparação do pesquisador para ir a campo e também exponho algumas sugestões oferecidas por Bourdieu sobre o modo de fazer uma entrevista utilizando o método científico.

A IMPORTÂNCIA DE CONHECER A HISTÓRIA DA LÍNGUA

Iriane Lorensi Rossine (UNIFRA)

irianerl@yahoo.com

Marilu de Avila Fialho (UNIFRA)

Nilsa Teresinha Reichert Barin (UNIFRA)

Nesta proposta, que será levada a efeito neste semestre letivo, temos como objetivo geral discutir e retomar, com alunos do ensino básico, a história da língua portuguesa e os motivos que nos impelem ao seu aprendizado. Dessa forma, entendemos que é fundamental e necessário o conhecimento da gramática histórica que não se insurge contra a linguística moderna em momento algum; ao contrário, apresenta-se como sua enorme colaboradora. Para isso, serão buscadas referências na origem do latim vulgar, sem deixar de lado as línguas de substrato, influenciadoras da fala romana. Nesta perspectiva, serão considerados, especialmente, estudiosos que desenvolveram pesquisas a respeito da evolução da língua romana, mas também os que pesquisam sobre a língua que hoje chamamos de português brasileiro. Assim sendo, justificamos o motivo que nos leva a tal intento, pois refletir sobre como a língua se apresenta e se normatiza pode ser uma possibilidade inovadora no ensino-aprendizagem da língua portuguesa na escola. Para a consecução dos objetivos, será utilizada uma metodologia que viabilize, por meio de oficinas pedagógicas, o contato com a história da língua materna no intuito de despertar, no educando, o desejo de conhecer a sua real importância.

**A JORNADA DO HERÓI EM ASSASSIN'S CREED:
UMA ANÁLISE DE EZIO AUDITORE**

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Hugo Augusto Turaça Leandro (UFMS)

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

O tema do presente trabalho é a jornada do herói, bem como a discussão acerca dos arquétipos da figura heroica em *Assassin's Creed*. Sendo assim, foram utilizados como fundamentação teórica os livros *O Herói de Mil Faces* e *O Poder do Mito*, de J. Campbell, e o recorte da análise consiste na personagem Ezio Auditore da Firenze, presente na franquia de jogos *Assassin's Creed* e nos livros nos livros *Renascença* (2012), *Irmandade* (2012) e *Revelações* (2013) de Oliver Bowden. A metodologia consiste em apresentar a base teórica e posteriormente aplicá-la na narrativa dos três livros, pois, em cada um dos títulos, Ezio Auditore está inserido em um novo contexto de sua vida.

A ORALIDADE NO TEXTO DRAMÁTICO

Milsa Duarte RamosVaz (UEMS)

mr-vaz@bol.com.br

Luciane Zaida Ferreira da Silva Viana (UFMS)

Maria Leda Pinto (UEMS)

Eliane Maria de Oliveira Giacon (UEMS)

O seguinte trabalho tem como objetivo principal investigar a eficácia da utilização do texto dramático em sala de aula, auxiliando no desenvolvimento da oralidade nas aulas de língua portuguesa, no 8º ano do ensino fundamental. O principal motivo que nos levou a estudar o assunto foi a percepção de que muitos alunos não conseguiam se expressar em público, por medo e insegurança ou ainda por vergonha do seu falar natural de quem vive no campo e estuda em uma escola também do campo. Como metodologia, foi oportunizado o estudo de dois textos dramáticos e posteriormente a escrita, em grupos de uma peça, juntamente com o auxílio das reflexões teóricas de Schneuwly e Dolz (2010). Como material de pesquisa, foram feitas análises da produção oral e escrita da turma

em que a experiência foi realizada.

A PONTUAÇÃO NOS LIVROS DIDÁTICOS DE PORTUGUÊS: UM ESTUDO SOBRE AS PROPOSTAS DE ENSINO

Anderson Cristiano da Silva (PUC/SP)
andcs23@ig.com.br

Esta pesquisa analisa as abordagens didáticas relativas à pontuação encontradas nos volumes de duas coleções: *Português: Uma Proposta para o Letramento* e *Português: Linguagens*. Nossa motivação surgiu da preocupação que temos sobre como os sinais de pontuação são abordados nos livros didáticos de português do ensino fundamental (anos finais), aprovados pelo Programa Nacional dos Livros Didáticos e distribuídos nas escolas públicas brasileiras. Desse modo, estabelecemos duas perguntas de pesquisa: (1) Quais encaminhamentos teórico-metodológicos são oferecidos quanto ao uso dos sinais de pontuação nos anos finais do ensino fundamental? (2) Como essas abordagens didáticas se articulam à formação de leitores e produtores de textos nas obras selecionadas, conforme orientações dos documentos oficiais? A partir de tais questões, trabalhamos com a hipótese norteadora de que as atividades sobre o emprego da pontuação podem não colaborar para o pleno desenvolvimento da competência escritora dos educandos, mais especificamente para o uso adequado dos sinais de pontuação. Para alicerçar nossa investigação, a pesquisa tem como arcabouço teórico as contribuições da análise dialógica do discurso, tendo como aporte alguns conceitos-chave desenvolvidos por Bakhtin e o Círculo, tais como: enunciado concreto e relações dialógicas. Da perspectiva metodológica, foram propostos dois eixos. No primeiro, apresentamos o estado do conhecimento sobre a temática da pontuação por meio da busca em produções acadêmicas brasileiras nas últimas décadas. Em uma segunda etapa, estruturamos a descrição do contexto de pesquisa, coleta e delimitação do *corpus*. No eixo prático, iniciamos a descrição e análise dialógica das atividades didáticas sobre o emprego da pontuação nas duas coleções, bem como a reflexão contrastiva dos dados. Os resultados preliminares apontam diferenças consideráveis, das quais destacamos a distribuição heterogênea do conteúdo em séries distintas, bem como a concentração da modalidade oral para tratar do assunto em uma das coleções.

**A SOCIOLINGÜÍSTICA APLICADA AO ENSINO:
COMO OS DOCENTES VEEM
AS VARIAÇÕES LINGÜÍSTICAS?**

Silvio Nunes da Silva Júnior (UNEAL)
junnynornunes@hotmail.com

O presente trabalho objetiva discutir sobre a sociolinguística aplicada ao ensino, tendo como objeto de estudo as concepções de professores sobre a utilização das variantes linguísticas do português brasileiro no âmbito educacional. A sociolinguística busca investigar o fenômeno das variações linguísticas em todas as suas particularidades, aplicando suas teorias à heterogeneidade da língua, mostrando que a mesma está em constante evolução e modificação. Ancora-se a discussão deste trabalho nas teorias de Labov (2008), em confronto inicial com Saussure (2006); em teóricos da pesquisa sociolinguística variacionista, como: Tagliamonte (2006); Mollica e Braga (2004); Salomão (2011) e Oliveira, Silva & Paula (2013), da sociolinguística educacional: Bortoni-Ricardo (2004); Coan & Ko Freitag (2010) e Oliveira & Cyranka (2013), como também da variação linguística da língua portuguesa: Bagno (2001, 1999) e Beline (2004), além dos PCN (1998). Nesse sentido, percebe-se que os docentes atuais estão cada vez mais compreensíveis no que diz respeito à utilização das variantes linguísticas em sala de aula. Dessa forma, as práticas de preconceito linguístico estão diminuindo em grande escala, e o mais favorável de constatar nessa pesquisa, é que o primeiro âmbito em que a prática está acabando é, justamente, o educacional.

**ANALISANDO O DISCURSO DAS FIANDEIRAS
DO MUSEU HISTÓRICO DE JATAÍ**

Pedro Henrique do Prado Silva (UFG)
pedrinhoprado.doprado@gmail.com
Márcio Issamu Yamamoto (UFG)
marcioiy@ufg.br

Ao analisar a fala das fiandeiras do Museu Municipal de Jataí (GO), notamos a presença de arcaísmos semelhantes a sua forma latina. Nessa comunicação, apresentaremos uma pesquisa dos termos encontra-

dos no vocabulário usado pelas fiandeiras. Nossa pesquisa terá como embasamento teórico a linguística histórica e a linguística de *corpus*. Para este fim, utilizaremos entrevistas como forma de coleta de dados e, logo após, realizaremos a transcrição dessas entrevistas para que, através da metodologia da linguística de *corpus* – ou o uso de *corpus* computadorizados – (SARDINHA, 2004), possamos realizar a análise lexical do *corpus* obtido, utilizando o console WordSmith Tools (SCOTT, 2009). Com a análise lexical, através das ferramentas “gerador de listas de palavras” e “extrator de palavras chaves” obteremos uma lista de palavras-chave que será comparada com uma lista de referência de 100.000 palavras para o português. E, por fim, utilizando a ferramenta “concordanciador” definiremos as palavras encontradas através de um recorte contextualizado do vocabulário usado pelas fiandeiras (COSERIU, 1979).

**ANÁLISE DE UM CORPUS DE PRODUÇÃO ESCRITA
EM PORTUGUÊS POR CRIANÇAS E ADULTOS INDÍGENAS
BILÍNGUES/MONOLÍNGUES DE DOURADOS/MS,
A PARTIR DA LINGUÍSTICA DE CORPUS**

Sandra Espindola (UEMS)
sandraesp5@gmail.com

Para entender a origem das dificuldades apresentadas por crianças e adultos indígenas na produção de textos em português, surgiu a presente investigação, a partir da linguística de *corpus*. Construiu-se um *corpus* de 542 textos de crianças e 354 de adultos, escritos em português por indígenas e não indígenas. A amostra do grupo das crianças contou com 175 crianças, sendo 111 indígenas (71 bilíngues guarani/caiouá e 40 terena monolíngues) e 64 não indígenas, monolíngues de português, alunos do 4º e do 5º ano do ensino fundamental. O grupo de adultos foi formado por 118 adultos, sendo 74 indígenas (36 bilíngues guarani/caiouá e 38 terena monolíngues) e 44 não indígenas, monolíngues de português, do 1º e do último ano do ensino superior. Os objetivos específicos da pesquisa foram: (a) verificar se existem diferenças na produção de textos narrativos em português entre o tipo de dificuldades reveladas pelos indígenas monolíngues e bilíngues das etnias caiouá/guarani e terena em comparação com os monolíngues não indígenas; (b) na comparação entre os dois grupos etários (crianças e adultos), observar em que medida a formação acadêmica interferiu no desenvolvimento da habilidade de escrita de tex-

tos; e (c) no caso dos grupos de participantes adultos, investigar se o tempo de permanência no curso de graduação interfere no nível de dificuldade na produção de textos. Os dados foram analisados através da ferramenta AntConc, a partir do viés teórico da linguística de *corpus*. Espera-se contribuir para que os professores compreendam como a escrita desses dois grupos indígenas se estrutura. Essas informações são essenciais para futuras orientações nos trabalhos de leitura e escrita propostos pela escola e pelos cursos universitários que recebem acadêmicos indígenas.

ANÁLISE TERMINOLÓGICA DO ITEM LEXICAL “FÊ” EM TESTAMENTOS DO PERÍODO COLONIAL NA BAHIA

Juliana Santa Clara Moreira (UFBA)

julianapralini@hotmail.com

Norma Suely da Silva Pereira (UFBA)

Partindo do conceito quanto à análise terminológica proposta por Ana Maria Pinto Pires de Oliveira e Aparecida Negri Isquardo em *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*, busca-se investigar o comportamento semântico que é assumido pelo item lexical “fê”, observando em documentos notariais, especificamente testamentos do período colonial, contidos no *Livro Velho do Tombo do Mosteiro de São Bento da Bahia*, mais precisamente datados de 1628 e 1634. Analisa-se como termo “fê” aparece nos testamentos em dois contextos especializados: ora como um sentimento de crença em algo, neste caso, para explicitar a fecunda crença em Deus, conseqüente à filiação aos dogmas da Igreja Católica; ora para conferir veemência nas leis do homem, como uma necessidade de benção de Deus e para demonstrar credibilidade na prática do exercício da verdade. Uma vez que os testamentos são textos de natureza jurídica, analisa-se a preponderância do termo “fê” no contexto religioso nos referidos documentos. Serão estudados também os aspectos de natureza sócio-histórica, como a relação entre a Igreja e o Estado, tratando-se, neste caso, de uma abordagem elementar para a compreensão da sociedade baiana da época.

BLOGS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Mônica Cardoso de Sá (UEMS)

teacher.monica@outlook.com

José Antônio de Souza (UEMS)

A língua inglesa é, hoje em dia, considerada o idioma global de comunicação e a língua universal da Internet. Graças a isto, as pessoas são, a cada dia que passa, mais obrigada a aprender, usar e melhorar os seus conhecimentos nessa língua. No entanto, muitas vezes, não existe uma ligação real entre o processo de aprendizagem e o contexto em que a aprendizagem da língua ocorre, uma vez que a base do ensino e aprendizagem das línguas é a simulação de situações, atividades, diálogos e representações que, com o uso continuado, levam ao desinteresse e à diminuição da motivação dos alunos. Com este tipo de trabalho na sala de aula, as atividades surgem sem a sua vertente comunicativa, desligadas da sua função real e longe das necessidades concretas dos alunos, a quem se torna muito difícil compreender a razão para aprenderem aquela língua. À maioria dos alunos de inglês como língua estrangeira faltam possibilidades de contato e comunicação com nativos desse idioma e de utilização daquilo que aprenderam. Os blogues fazem com que esta situação se altere, uma vez que, imbuídos do seu potencial criativo e do seu contexto desinibidor, fornecem aos alunos um público e possibilitam a comunicação autêntica.

BLOGS NO ENSINO DA LÍNGUA INGLESA

Mônica Cardoso de Sá (UEMS)

teacher.monica@outlook.com

José Antônio de Souza (UEMS)

A língua inglesa é, hoje em dia, considerada o idioma global de comunicação e a língua universal da Internet. Graças a isto as pessoas são, a cada dia que passa, mais necessitada de aprender, usar e melhorar os seus conhecimentos nesta língua. No entanto, muitas vezes, não existe uma ligação real entre o processo de aprendizagem e o contexto em que a aprendizagem da língua ocorre, uma vez que a base do ensino e aprendizagem das línguas é a simulação de situações, atividades, diálogos e re-

apresentações que, com o uso continuado, levam ao desinteresse e à diminuição da motivação dos alunos. Com este tipo de trabalho na sala de aula, as atividades surgem sem a sua vertente comunicativa, desligadas da sua função real, longe das necessidades concretas dos alunos, a quem se torna muito difícil compreender a razão de aprenderem aquela língua. À maioria dos alunos de inglês como língua estrangeira faltam possibilidades de contato e comunicação com nativos deste idioma e de utilização daquilo que aprenderam. Os blogues fazem com que esta situação se altere, uma vez que, imbuídos do seu potencial criativo e do seu contexto desinibidor, fornecem aos alunos um público e possibilitam a comunicação autêntica.

**CAMINHOS DO SABER:
PAUTAS PARA A APRENDIZAGEM ESCOLAR
NO CONTEXTO TERENA**

Esmael Custodio (UAIIN)

terenaesma@gmail.com

Levi Tenorio de Carvalho (UAIIN)

Considerando a realidade social, econômica e educacional do país, precisamos repensar a educação para as etnias originais do território nacional. Em face desta realidade, os órgãos de pesquisa alertam para a posição ocupada pelo Brasil em relação aos demais países latino-americanos, no quesito educação (ensino médio). Na última pesquisa divulgada, o Brasil ocupava o penúltimo lugar. No município de Aquidauana (MS), no contexto geral do Estado, o ensino fundamental caiu do sexto para o décimo terceiro lugar nos últimos cinco anos. Os alunos estão assistindo às aulas normalmente e os professores desenvolvem as suas atividades pedagógicas de ensino-aprendizagem normalmente, mas os alunos aprendem cada vez menos. Os alunos que vivem nas aldeias refletem a condição geral do Estado: sabem muito pouco do conteúdo programático que deviam conhecer. O papel do professor deve ser mais do que transmissor de informações e dados diversos, de maneira superficial, rápida e sem significado para o educando. Aliás, a cultura da nota é utilizada, muitas vezes, para controlar ímpetos e manter os estudantes submissos aos ditames da vontade do professor. A comunicação é um dos componentes basilares do êxito pessoal e social. Por isto, o domínio da leitura, da interpretação de textos e da produção textual clara, concisa e com-

pacta é base para se conseguir a compreensão do mundo globalizado e acertar nas decisões diárias cujos reflexos são duradouros para os indivíduos e as comunidades. As dificuldades da aprendizagem de português estão diretamente relacionadas aos métodos usados na mediação do conhecimento e domínio da linguagem nas aulas. Apesar de usarem os recursos oferecidos pela didática e pela metodologia de ensino, os educandos confundem a linguagem familiar e regional com a culta, optando por usarem indiscriminadamente aquela.

**CONSIDERAÇÕES SOBRE O CORPO
DO SUJEITO MASCULINO MODERNO
PRESENTES NAS CARTAS DO EDITOR DA *MEN'S HEALTH***

Melly Fatima Goes Sena (UEMS)

mellygoescg@yahoo.com.br

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.com.br

O corpo tem sido objeto de discussões envolvendo diferentes áreas das ciências humanas como a psicologia, filosofia, antropologia e a linguística, a partir da perspectiva da análise do discurso. Considerando o corpo como a materialização do sujeito, pensá-lo é outra maneira de enxergar o mundo e o vínculo social, pois os corpos estão atados ao social. Pensar o discurso masculino é adentrar em uma vertente desse vínculo, o corpo masculino e suas discursivizações. A partir dessas observações, o objetivo de nosso trabalho é analisar os discursos produzidos sobre o corpo masculino em recortes tirados da “Carta do Editor” da revista dirigida ao público masculino, *Men's Health*, tendo como pressuposto teórico a análise do discurso de matriz francesa a partir dos estudos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. A escolha do gênero discursivo “Carta do Editor” para recorte do *corpus*, se deu em razão de considerá-lo como o espaço em que se manifesta com maior clareza os sentidos sobre o corpo masculino produzidos pela revista. Para tal pesquisa, foram colhidos alguns enunciados presentes nas cartas do editor entre 2011 e 2013. Durante a investigação, verificou-se que a questão do corpo é o componente principal do discurso da revista atravessando todas os outros discursos como trabalho, conquista, saúde, não se detendo somente no campo físico, a carne, mas se tornando um corpo-discurso dentro da lógica de sujeito histórico capitalista e na luta entre masculinidades hegemônicas *versus* subalternas

**DESIGNAÇÕES PARA DOENÇAS
EM DUAS FASES SÓCIO-HISTÓRICAS
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
UM ESTUDO LÉXICO-SEMÂNTICO**

Solange Stabile (UFMS)
solstabile@gmail.com

Os relatos de viagens escritos durante os períodos Colonial e Imperial constituem importantes fontes para a compreensão da sócio-história do Brasil e para a identificação de aspectos da constituição do português brasileiro, pois, ao descreverem o contexto político e social, o ambiente físico e as interações étnicas de determinada região, evidenciam a relação entre léxico e referente, num período em que a língua portuguesa do Brasil começava a se delinear. Partindo dessa perspectiva, este trabalho focaliza o estudo do léxico sob um ponto de vista histórico, analisando unidades lexicais extraídas das obras *Enfermidades Endêmicas da Capitania de Mato Grosso*, de Alexandre Rodrigues Ferreira (1791), representativa da Capitania de Mato Grosso e *Notícias sobre a Província de Matto Grosso seguida d'um roteiro da viagem de sua capital a São Paulo*, de Joaquim Ferreira Moutinho (1869), representativa da Província de Mato Grosso, propondo desse modo, um “diálogo” entre os textos. A partir das informações fornecidas pelos autores das obras e da consulta a dicionários gerais da língua portuguesa que registram o acervo lexical do português dos séculos XVI a XVIII e a dicionários contemporâneos, o estudo analisou o recorte lexical selecionado sob o ponto de vista semântico, buscando estabelecer possíveis relações entre o vocabulário estudado, o contexto sócio-histórico-cultural e a visão de mundo dos autores sobre a vida do homem do Mato Grosso dos períodos Colonial e Imperial, que, por viver em um ambiente rústico e distante da urbanização, frequentemente era acometido por enfermidades. O recorte selecionado contou com 12 unidades léxicas (constipação, diarreia, disenteria, febre, febre intermitente, febre maligna, febre perniciosa, hidropsia, obstrução, peste, pleuriz, sezão) e evidenciou a influência de fatores extralinguísticos que marcaram as diversas fases da história brasileira da língua portuguesa.

**DESIGNAÇÕES PARA "MENSTRUÇÃO"
NAS CAPITAIS DO BRASIL:
UM ESTUDO SOBRE TABUS LINGÜÍSTICOS**

Vanessa Cristina Martins Benke (UFMS)
vcmbenke@hotmail.com

Este trabalho analisa as designações atribuídas ao conceito “o sangue que a mulher perde todos os meses”, questão 121 do *Questionário Semântico-lexical* do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB), vinculado à área semântica “ciclos da vida”. Os dados analisados recuperam parte dos resultados obtidos por Benke (2012) na dissertação de mestrado sobre o léxico dos habitantes das capitais brasileiras, com foco na questão dos tabus linguísticos, a partir de dados geolinguísticos extraídos do banco de dados do referido projeto, entrevistas realizadas com informantes das capitais brasileiras. A questão selecionada documentou um número significativo de designações para o referente em pauta, das quais, as mais produtivas foram: menstruação/variantes, regra/variantes, boi/variantes, bode/variantes e chico/variantes. Além da análise léxico-semântica e diatópica do recorte do léxico selecionado, o estudo buscou identificar “marcas” socioculturais evidenciadas no léxico do grupo investigado, sobretudo no campo dos tabus linguísticos. A análise das unidades léxicas documentadas permitiu identificar marcas diatópicas e diageracionais no vocabulário dos habitantes das capitais do Brasil, e detectar a presença de tabus linguísticos que refletem a forma que o grupo interpreta a questão social expressa no conceito de “menstruação”.

**EDUCAÇÃO PARA O SUJEITO IDOSO:
DISCURSO(S), IDENTIDADE(S) E SABER(ES)**

Celso Ricardo Ribeiro de Aguiar (UEMS)
celso2raguiar@gmail.com
Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

A ciência admite hoje em dia que o ser humano é capaz de aprender por todo o período de vida. Diversas pesquisas sobre envelhecimento buscam analisar como a sociedade brasileira está se preparando para um

futuro bem próximo em que, de acordo com estatísticas oficiais, o Brasil deixará de ser um país de jovens. A nossa pesquisa se centra na análise de duas instituições de atendimento educacional para sujeitos idosos: Educação de Jovens e Adultos – EJA (educação formal) e Universidade Aberta da Terceira Idade – UNATI (educação não formal) na cidade de Fernandópolis (SP). Por meio dos pressupostos teóricos da análise do discurso de linha francesa, será seguido o método arqueológico de Foucault (2002) que analisa o saber em detrimento do conceito de verdade, além de se concentrar nas regularidades do discurso que funcionam como lei de dispersão. O nosso objetivo está nas propostas pedagógicas das duas instituições onde há a presença de formação de saberes advindos de discursos que se articulam também com práticas não discursivas. O problema proposto almeja encontrar marcas nas práticas discursivas e não discursivas das entidades que apresentem indícios de inclusão/exclusão educacional do sujeito idoso, pois ambas declaram praticar a pedagogia de Paulo Freire. Além da análise das instituições (por meio de documentos, entrevistas, artefatos), faz-se importante situar o sujeito idoso de acordo com a visão pós-moderna de sujeito e identidade e, para isso, elencamos Coracini (2007) em nossa pesquisa para sustentar que a identidade não é mais fixa, e que o sujeito está descentrado, em constante reconstrução.

**EM BUSCA DO ÉTHOS PERDIDO:
ATORES E PROCESSOS
NA (RE)CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE LESTE TIMORENSE**

Alexandre Marques Silva (USP)

profalexandremarques@yahoo.com.br

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (USP)

ziaquino@usp.br

Não podem existir sujeito e sociedade sem que se considerem os eventos históricos que participaram de sua formação. Nesse sentido, as pesquisas em análise do discurso têm procurado desenvolver um trabalho atento de investigação da história, do contexto e dos atores envolvidos na edificação do discurso e da realidade criada/disseminada por ele. Assim, neste trabalho, que constitui a fase inicial de nossa pesquisa, temos como escopo analisar os elementos linguístico-discursivos que nos permitam reconhecer a (re)construção identitária do povo leste-timorense, fomen-

tada e difundida nos/pelos discursos de Xanana Gusmão. Para tanto, como *corpus*, selecionamos o discurso proferido por ele em 19 de maio de 2002, por ocasião de sua posse como presidente da República Democrática de Timor-Leste, eleito após 25 anos de dominação indonésia. Em nosso processo de análise, serão destacadas as relações que se estabelecem entre o discurso de posse, o momento histórico e a consequente (re)construção discursiva da identidade da nação leste-timorense, tendo como eixo norteador a língua, considerada em sua capacidade intrínseca de construir, desconstruir e/ou reconstruir significados. As análises serão realizadas sob a perspectiva retórico-argumentativa e à luz dos contributos da teoria da argumentação e das estratégias discursivas, por meio das quais o discurso político, ao estabelecer um jogo de representações sociais da realidade, contribui para a edificação do *ethos* leste-timorense. Desse modo, será investigado aquilo que parece basilar na produção dos discursos políticos: sua relação complexa e permanente com a constituição identitária de sociedades marcadas por dicotomias e contradições, das quais Timor-Leste é, contemporaneamente, um exemplo bastante fecundo.

**ESTRATÉGIA LINGUODIDÁTICA
PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DE FRASES INTERROGATIVAS DOS ESTUDANTES
DA FACULDADE DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
DA UNIVERSIDADE DA HAVANA**

Raydel Hernández García (Universidade de Havana)
raydelhernandez1982@yahoo.com

Esta estratégia linguodidática está dirigida a contribuir com a eficácia do processo de ensino-aprendizagem de frases interrogativas dos estudantes da Faculdade de Línguas Estrangeiras da Universidade da Havana de língua inglesa a partir de limitações encontradas depois da aplicação de vários instrumentos científicos. A estratégia proposta se baseia em fundamentos filosóficos na dialética materialista, fundações educacionais que são baseadas em princípios, categorias e leis, fundamentos psicológicos que são baseados em fundamentos histórico-culturais e linguísticas com base em linguística textual, semântica, linguística aplicada e comparativa e abordagem onomasiológica da teoria de campo semântico funcional do Bondarko (1988). A partir desta última, é feita no capítulo

1, uma descrição e classificação de campo de interrogação semântica funcional, o que inclui o nível de conteúdo e os seus significados, e o nível de expressão compreende as frases interrogativas, que são descritas e classificadas em ambas as línguas para posterior comparação no capítulo 2, com considerações linguodidáticas correspondentes. Além dos princípios acima, o capítulo 3 consiste num sistema de estágios com suas ações específicas. Estes últimos são considerados mais relevantes, ou seja, a formação de professores de inglês, o sistema de formação metodológica como uma linha estratégica do trabalho metodológico do departamento de inglês, e planejamento do processo de ensino e aprendizagem, diferentes anos de disciplina de inglês a partir de novas alterações e adições em cada uma das categorias.

ESTRATÉGIAS DE PERSUAÇÃO EM JORNAL POPULAR DO RIO DE JANEIRO

Thaís Ferreira Bigate (UERJ)

thaisbigate@yahoo.com.br

José Mario Botelho (UERJ)

botelho_mario@hotmail.com

Os jornais populares de maior circulação do Rio de Janeiro, *Meia Hora* e *Expresso*, apresentam características diferentes das dos jornais tradicionais do Estado. Suas especificidades, apesar de gerar estranhamento e preconceito em alguns meios, são capazes de persuadir um público que as considera parte de sua realidade social e cultural. O presente trabalho busca analisar as estratégias de persuasão utilizadas pelos produtores dessas publicações tendo como principal suporte teórico de Aristóteles, Citelli, Perelman e Olbrechts-Tyteca, Angrimani, Amaral e Dias.

**FANNY OWEN & FRANCISCA:
ENTRELAÇAMENTOS
DE AGUSTINA BESSA-LUÍS E MANOEL DE OLIVEIRA**

Maricel Derrico Gonçalves (UFF)
maricelderrico@gmail.com

O presente artigo tem como objetivo a análise do processo de adaptação de obra literária portuguesa *Fanny Owen* (1979), de Agustina Bessa-Luís, que resultou na obra fílmica *Francisca* (1981), sob a direção do cineasta português Manoel de Oliveira. Desta forma, ao analisar o processo de diálogo entre a linguagem escrita e a linguagem imagética, devemos promover um olhar criterioso sobre a palavra, que transita entre o texto e o filme. Para refletir sobre o tema, inicialmente pretendemos discorrer sobre a relação entre a autora e o cineasta que, juntos, estabeleceram uma parceria de sucesso que resultou em diversos trabalhos. E foi justamente com *Fanny Owen* que esse relacionamento profissional altamente produtivo se iniciou. Não podemos deixar de considerar o processo de adaptação e suas peculiaridades e sua construção, já que uma recriação não resulta necessariamente em uma cópia fiel da matriz, pois se cria uma nova obra, nesse caso, cinematográfica. Debruçando-nos sobre o filme *Francisca*, observamos que os recursos utilizados por Manoel de Oliveira não alteram a essência da obra; entretanto, imprimem-lhe uma nova roupagem, que passa a ter a marca registrada do cineasta.

**FILOLOGIA
E PRÁTICA DE EDIÇÃO DE TEXTOS MANUSCRITOS**

Ana Carolina Rodrigues (UFOP)
ana.carolynar@hotmail.com
[Fábio César Montanheiro](#) (UFOP)

O projeto de pesquisa de Iniciação Científica “Prática filológica de edição de textos: Manuscritos confrariais mineiros” está sendo desenvolvido desde Abril de 2014. A fim de alcançar os objetivos delineados e em consonância com postulados filológicos e paleográficos, os textos lidos e discutidos atenderam a uma proposta interdisciplinar, que englobou os campos da edição de textos, paleografia, filologia e história social das

Minas setecentistas. Com isso, visou-se a problematizar, ainda que propedeuticamente, o trabalho de edição de manuscritos com vistas à realização de edição e análises futuras de manuscritos confrariais do séc. XVIII da região de Ouro Preto e Mariana. O resultado consistiu, portanto, em atividades de leitura de textos e de sua discussão, assim como da execução de exercícios paleográficos.

FUNCIONALISMO, GRAMATICALIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Fernanda Rosário de Mello (UNESPAR)
fmello@unespar.edu.br

Nas últimas décadas, sobretudo após a publicação de documentos oficiais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), a preocupação com o ensino de língua é redimensionada, passando a ser proposto um ensino menos focado em regras prescritivas da gramática tradicional e mais voltado para uma abordagem de análise linguística apoiada no tripé uso-reflexão-uso. Para a efetivação dessa abordagem, tem muito a contribuir a vertente dos estudos linguísticos denominada funcionalismo, segundo a qual a análise linguística deve ser considerada com base em seus propósitos discursivo-pragmáticos, vinculados a práticas sociais localizadas (CUNHA et alii, 2014). A língua, na perspectiva funcionalista, é um elemento essencialmente ligado ao uso; consequentemente, suas estruturas se submetem, de alguma maneira, a pressões que surgem nas situações comunicativas. Por esse motivo, os elementos linguísticos não devem ser vistos de forma discreta, categorizados em blocos distintos e isolados, mas sim como um contínuo no qual a fronteira entre eles não é tão nítida como supõe a maioria dos materiais utilizados no ensino de língua. Essa abordagem privilegia o contínuo entre as categorias linguísticas e está ligada ao processo de gramaticalização, que é um processo contínuo e dinâmico ligado à gramática, conforme Casseb-Galvão & Lima-Hernandes (2007). Segundo as autoras, os estudos da gramaticalização revelam que a língua é funcional e dinâmica; por esse motivo, um ensino de língua que objetive o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno deve levar em consideração os pressupostos do funcionalismo, em geral, e do processo de gramaticalização, em particular.

**GLOBALIZAÇÃO E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
NO CONTEXTO DO TURISMO:
CONSIDERAÇÕES TEÓRICO-POLÍTICO METODOLÓGICAS**

Lidiany Soares Guimarães Onofre (UEMS)

lidy_onofre@yahoo.com.br

[Ruberval Franco Maciel](#) (UEMS)

Em tempos de globalização, a língua inglesa desempenha um papel cada vez mais importante no setor do turismo. Neste sentido, este trabalho busca abordar a formação docente para o ensino de língua inglesa aos profissionais do turismo. Visa, ainda que de maneira sucinta, a discutir o que o Ministério do Turismo aponta como diretriz para qualificar o atendimento turístico. Por fim, o enfoque será na argumentação de como a globalização têm influenciado o turismo e como a internet pode contribuir para a aquisição/aprendizagem da língua em questão com bases nos estudos de Maciel (2013), Brydon (2013) e Mattos (2011) entre outros.

**GRAUS DE SUBJETIVIDADE
NAS ESTRUTURAS DE INDETERMINAÇÃO**

Fábio Marçal da Fonseca (UFRJ)

fonseca.fm@gmail.com

O consenso nos estudos linguísticos da equivalência no português brasileiro entre a estrutura de sujeito indeterminado com partícula *se* e a estrutura da voz passiva sintética (assim denominada pela gramática tradicional) será aprofundado com enfoque na teoria dos espaços mentais da linguística cognitiva. Este estudo sobre a língua portuguesa objetiva não só corroborar a inexistência da voz passiva sintética em âmbito cognitivo de uso, mas principalmente apontar os diferentes graus de subjetividade entre as estruturas de indeterminação – considerando já a passiva sintética da gramática normativa como estrutura de indeterminação. A análise manterá o foco no *corpus* escrito extraído do *Corpus LINC* e, havendo poucos indicadores que subsidiem a discussão e que respondam às questões da análise, o *corpus* será ampliado.

**HAYDEN WHITE
E O TEXTO HISTÓRICO COMO ARTEFATO LITERÁRIO**

Egle Pereira da Silva (UFRJ)
eglesilva@hotmail.com

Historiador por formação, professor emérito de literatura comparada na Universidade de Stanford, o norte-americano Hayden White dedicou sua carreira acadêmica a trabalhar as relações entre história e literatura. Para o autor, a história pode ser descrita e entendida como forma narrativa, prosa discursiva, dispersão sintagmática dos acontecimentos, e tal qual a literatura, um espaço para a inteligência e a criatividade. Tal qual a obra literária, a histórica é a tradução dos fatos em ficção, aqui entendida em seu sentido primeiro, ou seja, moldação, plasmação, criação. A partir da definição de ficção em primeira instância, da apresentação de exemplos práticos, retirados do dia a dia, do universo da arte conceitual e do cenário internacional atual, pretendemos discutir o que torna, na perspectiva de White, o relato histórico um artefato literário, bem como destacar conceitos e ideias centrais em sua teoria, como o de meta-história, iluminação de um campo de ocorrência, autoconsciência crítica e modos topológicos.

**HISTÓRIA DA LINGÜÍSTICA:
UM PERCURSO PARTINDO DOS GRAMÁTICOS
GRECO-ROMANOS ATÉ BAKHTIN**

Miguél Eugenio Almeida (UEMS)
omealmeida_99@yahoo.com.br

Neste estudo, buscamos elucidar sinteticamente a formação da ciência da linguagem humana perseguindo, por mais de dois mil anos, a reflexão filosófica (Platão; Aristóteles, notoriamente) e religiosa (a fonética do sânscrito, para a leitura sagrada dos cânticos “Vedas”) focando na linguagem a relação do homem com a natureza e com a origem do pensamento. Assim, na passagem do século XIX para o século XX, emerge a ciência linguística, constituindo uma ciência autônoma, apropriando-se de objeto específico e de diretrizes teóricas e metodológicas consistentes. Para tanto, embasamos este estudo em autores que tratam da história da linguística, principalmente.

**IDENTIDADE CULTURAL LATINA
EM TEMPOS DE GLOBALIZAÇÃO**

Clemilton Pereira dos Santos (UEMS)

clemilton.ps@uems.br

A história, a expansão, o declínio do império romano e consequentemente a história da língua latina e da língua portuguesa, no mundo, em termos de aspectos linguísticos, colonialismo e hibridismo se inter-relacionam, sejam elas mais recentes ou mais longínquas. A partir deste ir e vir sócio-histórico que contribui para a formação de um povo, de uma língua e de uma cultura, o presente trabalho visa a refletir acerca da identidade cultural latina que há em nós brasileiros, neolatinos ou latino-americanos; identidade que se manifesta nas relações intrafamiliares e nas relações de amizades. Para estabelecer contrapontos entre costumes que hoje permeiam nosso cotidiano e aspectos que outrora eram comuns aos latinos, verifica-se, nesses tempos de globalização, a reatualização de nossa veia cultural latina. De que forma a passagem de nossa origem latino-europeia para latino-americana determina nossa identidade cultural latina em relação aos costumes no seio da família e nos círculos de amizade em tempos de identidade partilhada e globalizada? Sabemos que não somos os criadores daquilo que dizemos, pensamos ou reproduzimos. Somos seres sociais e assujeitados, membros de uma coletividade que age em nós, sócio-histórica e culturalmente falando. Cada sociedade recebe traços e características novas, sem, no entanto, eximir-se de suas tradições, podendo transformá-las e atualizá-las conforme suas necessidades e usos diários. No entanto, fica a pergunta: estas atualizações tendem a nos identificar culturalmente enquanto cidadãos do século XXI mais latinos ou mais americanos? Para desenvolvimento de tal estudo que se encontra em fase inicial serão utilizados os pressupostos teóricos relativos aos estudos culturais e à história e ensino da língua latina, adotando como referenciais: Hall (2005), Canclini (1999), DaMatta (1986), Burke (1995), Bassetto (2001), Coutinho (1958) e Faria (1941), além de outros.

**IDENTIDADES DIGITAIS, INVESTIMENTOS
E A SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA**

Thaíssa Moreira Prado (UEMS)

thaissamprado@gmail.com

João Fábio Sanches Silva (UEMS)

joaofabioss@yahoo.com.br

Neste trabalho, trataremos da construção das identidades digitais e dos investimentos realizados por alunos da educação básica em aulas de língua inglesa, como forma de contribuição aos estudos sobre letramento digital (PRINSLOO, 2005). Dessa forma, escolhemos analisar a relação dos participantes com o *website How Stuff Works* no ensino de língua inglesa. Para a realização desse trabalho, desenvolvemos sequências didáticas utilizando o *website* selecionado. As aulas foram gravadas para posterior geração dos dados. Ao tomarmos por base o construto de escala como proposto por Blommaert (2010), nós mostramos como espaço e tempo foram implicados nas diversas práticas associadas ao uso do referido *website*. Além disso, com base no trabalho de Norton (2000) sobre identidade e investimento, nós ilustramos como as identidades dos participantes se alteram com o tempo, de aprendizes para usuários da ferramenta, e como o uso da mesma favoreceu a construção de identidades digitais imaginadas. Os resultados preliminares sugerem ainda que formas de resistência foram constatadas na impossibilidade de acesso a ferramenta para posteriores práticas de engajamento.

**INTERSECÇÕES TEÓRICAS
PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS:
ANÁLISE DOS SENTIDOS
POR MEIO DA INTENCIONALIDADE
NOS ENCAPSULAMENTOS ANAFÓRICOS**

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UERJ)

dayhanepvs@gmail.com

A referência, tal como a tratam Mondada e Dubois (1995), é um processo realizado negociadamente no discurso e que resulta na construção de referentes, de tal modo que a expressão referência passa a ter

um uso completamente diverso do que se atribui na literatura semântica em geral. A partir dessa perspectiva analítica desdobram-se estudos importantes para a análise da produção dos sentidos, por meio dos recursos de referenciação no texto. Interseccionam-se, portanto, três esferas diferenciadas que compreendem propriedades materiais e discursivas relacionadas ao processo de aquisição dos sentidos. Sob este prisma, o recorte que se propõe acerca da referenciação diz respeito ao encapsulamento anafórico, que funciona como um recurso de interpretação intratextual, rotulando porções textuais precedentes. Essa atividade discursiva, especificamente, do ponto de vista da produção escrita, opera sobre o material linguístico, que tem a sua disposição, e procede com escolhas significativas para representar estados de coisas, de modo condizente com o seu projeto de dizer (KOCH, 2002, p. 199). Dado o exposto, é latente a necessidade de se buscarem soluções para a problemática que envolve a questão do ensino da língua portuguesa no que compete à leitura e compreensão dos textos por meio da análise dos sentidos da intencionalidade nos encapsulamentos anafóricos. Logo, pode-se afirmar que a intersecção de esferas analíticas dos sentidos nos sintagmas nominais encapsuladores aparece em ponto crucial do texto. Existe, portanto, na relação dos escpos analíticos uma esquematização de estudos que, mais ou menos relacionados, podem contribuir com uma mensuração de diferentes categorias para análise da intencionalidade.

JARGÕES

Suzi Tomassini de Souza (UEMS)

suzitomassinis@gmail.com

Ketlyn Kelly de Carvalho Ricardo (UEMS)

kellyrcarvalho20@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns jargões dos profissionais médicos, bem como os demais profissionais da área da saúde. Em função do âmbito hospitalar, o diálogo entre o paciente e o profissional se faz necessário. Da mesma maneira, os jargões acontecem em muitos outros grupos sociais ou profissionais. A compreensão dos jargões são compreensíveis por aquele grupo específico. É válido ratificar que gírias e jargões seriam as mesmas coisas, segundo Câmara Jr. (1986,

p. 127), quando cita que Marouzeau (1943, p. 36): “fundamentado num vocabulário parasita que empregam os membros de um grupo ou categoria social com a preocupação de se distinguirem da massa dos sujeitos falantes”.

**LÉXICO E FAUNA:
UM ESTUDO DE DESIGNAÇÕES
PARA “JOÃO-DE-BARRO” E “COLIBRI”
NA REGIÃO SUL DO BRASIL**

Talita Ferreira Matos (UFMS)

talita.letas16@gmail.com

[Aparecida Negri Isquerdo](#) (UFMS)

A língua é um patrimônio social e serve de instrumento de comunicação e de interação entre os indivíduos na sociedade. Por meio do léxico, acervo vocabular de uma língua, os falantes se comunicam, nomeiam costumes, ideologias, fenômenos, seres e objetos da realidade física e social em que estão inseridos. A partir desse acervo também exprimem ideias, credos e tradições e, dessa forma, evidenciam a identidade do grupo a que pertencem. Assim, por meio da norma lexical, o conjunto de escolhas lexicais próprias de grupo de falantes, pode-se detectar particularidades de cada região. Este painel apresenta parte dos resultados de estudo em andamento como bolsista de Iniciação Científica sobre o léxico na área semântica da fauna e examina variantes lexicais obtidas como respostas para as perguntas 65 - (“o passarinho pequeno que bate muito rápido as asas”) e 66 - (“a ave que faz casa com a terra”) do Questionário Semântico-lexical do Projeto ALiB – Atlas Linguístico do Brasil, recolhidas nas 44 localidades da rede de pontos do ALiB na região Sul do Brasil. O trabalho analisa em que proporção as denominações atribuídas a esses dois pássaros da fauna brasileira refletem características ambientais, crenças e atitudes dos falantes frente a fatos lexicais da sua própria língua e representam particularidades da norma lexical regional dos falantes da região. Princípios teóricos da dialetologia e da lexicologia fundamentam o estudo.

**LINGUAGEM EM PERSPECTIVA:
ESTUDO DA VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA
POR MEIO DE TIRINHAS**

Elzas Sabino da Silva Bueno (UEMS)
elza@uems.br

Trabalhos científicos sobre gêneros textuais se fazem necessários pela importância destes no processo de ensino-aprendizagem de línguas, além de ser um recurso utilizado nos livros didáticos, para auxiliar o professor na transmissão de conteúdos didático-pedagógicos de suas disciplinas a seus alunos. Os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) –, por exemplo, recomendam o uso de variados gêneros para desenvolver no aluno as capacidades linguística, enunciativa e estilística. Sendo assim, esse estudo se justifica, pois averigua como a variação linguística é tratada no livro didático de língua portuguesa *Português: Linguagens*, de Cereja e Magalhães (2010), através do estudo de tirinhas, além de verificar se as tirinhas contribuem para o ensino dos conteúdos didático-pedagógicos em sala de aula. O presente estudo apresenta aspectos relevantes da sociolinguística e da variação linguística presentes nos textos do livro escolhido para análise; do percurso metodológico usado para destacar os aspectos variáveis nas tirinhas, analisa e discute os fenômenos linguísticos presentes nas tirinhas destacadas para a pesquisa. Essas reflexões, discussões e posicionamentos são analisados à luz de pressupostos teórico-metodológicos de estudiosos da área da sociolinguística como: Alkmim (2002), Bagno (2007), Bortoni-Ricardo (2004/2005), Bueno & Silva (2012), Mollica & Braga (2008), Silva & Carvalho (2013), Tarallo (2007) e outros. O objetivo principal desse estudo é averiguar se essas variações interferem no processo de ensino aprendizagem de língua portuguesa em sala de aula, uma vez que as variedades linguísticas têm o seu valor e sua importância ao serem utilizadas em situações específicas de uso da língua.

**LINGUAGEM INDÍGENA:
PERCEPÇÕES NA CONSTITUIÇÃO DA IDENTIDADE**

Silvana Regina Martins Brixner (UFMS)

silvanamb28@hotmail.com

Geraldo Vicente Martins (UFMS)

Estabelecer uma relação entre linguagem, identidade e cultura, por meio de uma análise que abrange a região do Pantanal Norte, mais especificamente a comunidade indígena terena, é o objetivo proposto neste trabalho. Entendemos que a linguagem (verbal e não verbal) é carregada de mensagens e significações permeadas por elementos simbólicos, comumente marcados por tradições culturais. Em razão disso, busca-se analisar o papel da linguagem em suas múltiplas formas apresentadas na constituição da identidade dos índios terenas. Para que essa comunidade linguística construa sua concepção de mundo, mesclam-se, em suas manifestações languageiras, elementos culturais, que não são necessariamente antigos ou ancestrais; ao contrário, constituem-se mesmo como uma adaptação de pautas ligadas ao mundo moderno e globalizado, como um fato corriqueiro. Por meio dos costumes e do uso da língua terena, observamos uma comunhão de sentidos e valores que vão construindo, dessa forma, a história e a identidade daquela comunidade. Nessa tentativa de articulação entre identidade, língua e cultura, citamos Agier, “O caminho que vai da cultura à identidade, e vice-versa, não é único, nem transparente e tampouco natural. Ele é social, complexo e contextual”. Conhecer estes legítimos componentes de costumes e crenças que nos demonstram a visão de mundo e das diversas facetas culturais que se constituem nas histórias de vida dos índios terenas, delineia o panorama aqui apresentado, que é posto em um cenário carregado de manifestações simbólicas, entre as quais, figura a linguagem, o que lhes confere um valor de identidade. Nesse contexto, esperamos esboçar um quadro sociocultural indissociável do processo de construção da identidade dos povos indígenas terenas do Pantanal Norte.

**LITERATURA, HISTÓRIA E SOCIEDADE:
RELAÇÕES, LIMITES E POTENCIALIDADES**

Daniel Abrão (UEMS)
danielabrao7@gmail.com

Esta aula-conferência aborda o trabalho do Grupo de Pesquisa “Literatura, História e Sociedade: as relações entre literatura e história”, em que se tratará de problemas epistemológicos nas leituras historicistas da literatura, da teoria do reflexo e tangenciamentos da representação da sociedade, das representações do sujeito social, da questão do real na literatura, das especificidades do signo literário (especificando-se o signo descontínuo e o signo desconstruído), do romance histórico, da diversidade das vertentes teóricas que abordam a relação literatura e sociedade e a questão da literatura como documento histórico.

**LITERATURA INFANTIL DA ÁFRICA:
PEDAGOGIA OU MAGIA?**

Cristiane da Silva Umbelino (UEMS)
cristiane.umbelino@hotmail.com

Um dos temas mais discutidos na atualidade é a diversidade cultural na comunidade lusófona e a necessidade de inclusão de temas ligados à comunidade africana no processo de valorização da diversidade cultural brasileira. Levando em consideração que professores, leitores e textos são os elementos norteadores de um processo que venha formar indivíduos críticos, temos que ter acesso a fontes de diferentes leituras e culturas. Conhecer a literatura africana é, talvez, uma ressignificação à história africana, sempre tratada pela perspectiva dos colonizadores. Daremos um destaque à literatura infantil apresentada por alguns autores como Mia Couto, Luandino Vieira e Ondjak, entre outros, estabelecendo também uma relação com autores brasileiros, e, dentro deste aspecto, apresentar uma literatura que não se encaixe apenas como pedagógica.

**MANUSCRITO OITOCENTISTA:
LIÇÃO E EDIÇÃO DO LIVRO DE REGISTROS
DAS ATAS DAS SESSÕES DA CÂMARA DE VEREADORES
DO MUNICÍPIO DE CATALÃO**

Henrique Miguel de Lima Silva (UFPB)

henrique.miguel.91@gmail.com

Gabriela Belo da Silva (UFPB)

gabesigo@gmail.com

Esta pesquisa é resultado de uma monografia apresentada ao Programa de Pós-Graduação, na Universidade Federal de Goiás (UFG) e tem como propósito apresentar uma contribuição para o conhecimento, ainda incipiente, das fontes documentais da história, especialmente da cidade de Catalão (GO). Para tanto, procedemos à investigação de manuscritos oitocentistas, compreendidos entre os anos de 1884 a 1890, bem como de fontes documentais que registram sessões da Câmara Municipal de Catalão. Os documentos analisados fazem parte do *Livro de Registros das Atas das Sessões da Câmara de Vereadores do Município de Catalão* e se encontra catalogado sob a guarda do Museu Municipal Cornélio Ramos, na referida cidade. Foi por meio desse *corpus*, que fizemos o levantamento histórico do período, considerando a memória e a cultura no período estudado. Além disso, perpetramos a edição fac-similada dos manuscritos, posteriormente, procedemos a edição justaposta, buscando, nas trilhas dos bandeirantes, compor um conjunto documental do estado de língua em que esses documentos foram escritos, tentando resgatar, registrar e divulgar o contato com os originais.

**METÁFORA PICTÓRICA E MESCLAGEM CONCEPTUAL
NOS PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE SENTIDO**

Languisner Gomes (UECE)

languisnergomes@hotmail.com

Em função de percebermos que há uma clara prevalência de estudos voltados para questões verbais nos estudos da linguagem quando, partindo dos pressupostos da linguística cognitiva, voltamos nossa atenção para os elementos não verbais – a imagem. Por esse motivo, esse es-

tudo se debruça sobre os processos de geração de sentido em uma charge pictórica metafórica. Trata-se de um estudo da maneira como os indivíduos ativam/recuperam conceitos de suas mentes e, com isso, geram sentido. Partimos dos pressupostos da teoria da metáfora conceptual, de Lakoff e Johnson (1980); das metáforas visuais, de Forceville (2007); e da teoria da mesclagem conceptual, de Fauconnier e Turner (2002). A partir do *corpus*, procuramos investigar os diferentes processos de mesclagem conceptual inerentes ao efeito metafórico em estudo e, com isso, investigar o percurso de produção de efeitos de sentido. Participaram da pesquisa sessenta e três sujeitos universitários. Concluímos que se a palavra é um guia para a geração do sentido, a imagem, por seu turno, também exerce a mesma função na mente humana. Se a imagem é guia, então o sentido está na mente do interpretante, que precisa de informações prévias para sua geração. A imagem pode ter uma força maior que a palavra por sua configuração pictórica, mas sempre dependente do quão informado é o leitor.

**MODALIZAÇÃO AUTONÍMICA
NO TEXTO DE DIVULGAÇÃO CIENTÍFICA:
UM OLHAR SOBRE O FAZER DE JORNALISTAS
DO SITE FOLHA.COM
E DE AGÊNCIAS DE NOTÍCIA INTERNACIONAIS**

Suelen Martins (UFMG)
susudalettras@yahoo.com.br

A divulgação científica é considerada um gênero que, por ser ponto de interseção entre o universo da ciência e do público em geral, deixa transparecer na trama do texto marcas de dialogismo e de heterogeneidade discursiva. Para facilitar a compreensão de certas noções e fazer os conhecimentos que circulam em uma comunidade científica chegarem ao público não especializado, o jornalista divulgador recorre à modalização autonímica. Sendo assim, o objetivo do presente estudo é analisar como essa modalização evidencia a heterogeneidade discursiva na divulgação científica e em que proporção essa marca aparece nos textos escritos por jornalistas da *Folha* e de agências de notícia internacionais. Privilegia-se a análise discursiva de 27 textos, publicados entre 20 de março e 20 de junho de 2012, nas sessões “Equilíbrio & Saúde” e “Ciência”, do site Folha.com. O arcabouço teórico é composto por textos que tratam das no-

ções de dialogismo e polifonia (BAKHTIN, 2010, 2011), heterogeneidade discursiva e divulgação científica (AUTHIER-REVUZ, 1990, 1998, 1999, 2000, 2004). A partir do tratamento estatístico dos dados, algumas evidências permitem concluir que a modalização autonímica deixa transparecer a heterogeneidade discursiva. Verifica-se, ainda, que a proporção dessa marca de dialogismo é igual em textos de jornalistas do Folha.com e de agências de notícias. Resumidamente, essas constatações revelam preocupação com o didatismo e a globalização da informação científica no sentido de se apagarem as diferenças nos modos de produção da notícia até mesmo porque essas matérias são veiculadas no meio on-line, acessado por diferentes públicos de variados perfis.

**NAS TRAMAS DO AUTOR:
A CONSOLIDAÇÃO DO ROMANCE INDIANISTA
DE JOSÉ DE ALENCAR**

Maria da Luz Alves Pereira (UPM)
daluz_alves@hotmail.com

Londina da Cunha Pereira de Almeida (UPM)
londinacpa@hotmail.com

O romance *Iracema: Lenda do Ceará*, de José de Alencar (1829-77), publicado em 1865, faz parte da trilogia indianista do autor, ao lado de *O Guarani* (1857) e *Ubirajara* (1874). A lenda do Ceará, retratando a terra natal de seu autor, é considerado por muitos críticos e historiadores como um poema em prosa ou um romance histórico-indianista pela sua linguagem e estética formal. É um clássico da literatura brasileira ao propiciar o encontro da natureza (*Iracema*) e da civilização (*Martim*) e a valorização da cor local, do típico, do exótico, inscrevendo uma intenção nacionalista em pleno século XIX. Em face do exposto, este ensaio tem por objetivo discutir o sistema literário em *Iracema* a partir da tríade autor-obra-leitor, proposta por Antonio Candido, como também algumas das mediações do referido sistema, observando a relevância desses elementos para compreender como uma obra literária se consolida, visto que ela não existe por si mesma. O estudo abarca a trajetória dessa obra desde o seu lançamento até o século XXI, tomando como amostra três edições de cada período. Esse *corpus*, apesar de reduzido, é representativo, pois atende à proposta desta pesquisa de pequeno fôlego que visa mostrar os vários olhares sobre o romance alencariano. Como referencial teórico,

nos valem das reflexões de Antonio Candido, em *Formação da Literatura Brasileira*, e dos apontamentos do próprio José de Alencar no ensaio “Como e Porque Sou Romancista”.

NOVAS PERSPECTIVAS NO ENSINO: MULTILETRAMENTOS, MULTIMODALIDADES E CURRÍCULO

Silmara Silveira Lemes Sampaio de Queiróz (UEMS)
lemessilmara.undefi@ gmail.com
Ruberval Franco Maciel (UEMS)

Este artigo tem como objetivo propor reflexões sobre a nossa vida pessoal, pública e profissional que vem mudando consideravelmente e que consequentemente, transformam nossa cultura, em decorrência da rapidez no acesso as informações com o uso da internet e a construção do conhecimento na coletividade. Relacionamos algumas bibliografias com o ensino ministrado em sala de aula nos dias atuais. Diante disso nosso objeto de estudo demonstra conceitos e definições sobre os novos letramentos, as multimodalidades e a necessidade da mudança nos currículos e nas práticas escolares mediante o novo cenário educacional.

NOVOS SUPORTES DE ENSINO LITERÁRIO

Anelise Schroeder dos Santos (UEMS)
anelise.s@hotmail.com
Lucilo Antonio Rodrigues (UEMS)

O direcionamento para o trabalho com as obras literárias, no ambiente escolar, constitui-se num processo fundamental para desenvolver o olhar crítico do aluno, pois a literatura estimula o desenvolvimento cognitivo do indivíduo que, sem essa engrenagem, dificilmente se constituirá em um indivíduo transformador do contexto social, posicionando-se de forma atuante perante a vida. A introdução da tecnologia no contexto escolar é uma realidade que, de alguma forma, tem auxiliado para que professores tornem suas aulas mais significativas. Fato é que a escola, enquanto instituição, não tem feito uso desta ferramenta, já apropriada por

seus alunos, no processo de ensino e aprendizagem. Com a propagação de novas tecnologias, a internet alterou os suportes de texto, passamos a viver em um mundo complexo com novos estilos de leitura e de construção da escrita. Este estudo examina algumas práticas de leitura e escrita de jovens, tendo a internet e, mais especificamente, as produções de *fan-fictions* (ficção criada por fãs) que representa um fenômeno de criação literária, que reúne cada vez mais leitores e escritores no cenário literário. Um dos objetivos desta pesquisa é justamente apontar as *fanfics* como uma estratégia educacional para este novo tempo. As *fanfics* podem contribuir para inovação e motivação dos alunos com relação à escrita e letramento literário, já que a escola é instituição da sociedade cuja missão é projetar e construir cidadãos.

**O CRONISTA IRÔNICO:
MARCAS DA IRONIA COMO RECURSO EXPRESSIVO
NA CRÔNICA LITERÁRIA DE WALCYR CARRASCO**

Dâmares Carla da Silva (UFPE)
damarescarla@hotmail.com

Tendo sua gênese nos folhetins produzidos e publicados no início do jornalismo, a crônica ganhou espaço e notoriedade neste segmento por meio de relatos de fatos históricos sistematizados de acordo com a ordem cronológica em que ocorriam, perpetuando-se até os dias atuais como sendo um dos gêneros textuais mais acessados por leitores dos mais diversos níveis sociais e intelectuais. Neste estudo, considerando a definição de crônica segundo Costa (2008), analisaremos a coletânea *Pequenos Delitos e Outras Crônicas*, do escritor Walcyr Carrasco, objetivando identificar e analisar as marcas da ironia – figura de linguagem que se tornou um dos recursos de expressão mais utilizados pelo referido cronista em suas produções. Desse modo, adotando como recurso metodológico a análise bibliográfica, trataremos a ironia em consonância com os apontamentos teóricos de Muecke (1995), Hutcheon (2000) e Machline (1985), que deram margem a uma valiosa discussão acerca do tema abordado neste trabalho, em que foi possível diagnosticar que as expressões marcadas pela ironia nas crônicas analisadas se enquadram nos diferentes tipos da referida figura de linguagem, a exemplo da ironia oral e da ironia satírica, além da antífrase, o que contribui para que as crônicas de Walcyr Carrasco mantenham os leves tons de sarcasmo e irreverência que lhes

são peculiares.

**O DESENVOLVIMENTO
DA QUINTA COMPETÊNCIA DO ENEM
EM TEXTOS DE ALUNOS DA REDE PARTICULAR E PÚBLICA
DO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE (MS)**

Rosângela Aparecida Rombi (UEMS)

rosangelarombi@hotmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

O presente trabalho tem por objetivo apresentar os resultados de uma pesquisa qualitativa voltada para o desenvolvimento da competência de produção escrita de alunos do ensino médio, em particular, o gênero textual “dissertação argumentativa”. A concepção teórico-metodológica da pesquisa encontra respaldo na abordagem sociointeracionista da linguagem, tal como proposta pelos PCNEM, a partir dos trabalhos de Dolz & Schneuwly, entre outros, que preconizam o gênero textual como unidade e finalidade do trabalho da leitura e da escrita em contexto didático. A experiência foi realizada com educandos do terceiro ano do ensino médio de duas instituições escolares, sendo uma da rede pública e outra da rede privada de ensino, 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 da dissertação argumentativa, a saber, a proposta de intervenção social, em conformidade com uma das competências exigidas pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). No tratamento do *corpus*, composto por quarenta e duas redações, buscamos analisar os dados com base na proporcionalidade de educandos 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.

O DISCURSO DE CORAÇÕES VAGABUNDOS

Mariuchi Alves da SILVA (UEMS)

Mariuchi.silva@hotmail.com

Vanessa dos Santos Ferreira (UEMS)

vanessaletrasuems@hotmail.com

O presente trabalho tem como escopo analisar a crônica “Corações Vagabundos”, de Fernando Bonassi, a fim de desvendar as diferentes recursos que o narrador utiliza para se apropriar do discurso de outrem, e como isso pode contribuir para a interpretação do texto como um registro histórico. Para isso, serão utilizados como base os textos “Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado”, de Louis Althusser; “O Mecanismo do (Des)conhecimento Ideológico”, de Michel Pêcheux e “O Discurso de Outrem”, de Michael Bakhtin.

O DISCURSO DO/SOBRE O PROFESSOR READAPTADO E SEUS SENTIDOS

Tatiane Feitosa dos Santos (UEMS)

tati.fz@hotmail.com

[Aline Saddi Chaves](#) (UEMS)

Trata-se, neste trabalho, de apresentar o contexto de uma pesquisa de mestrado em andamento, a respeito do discurso do/sobre o professor readaptado em séries do ensino fundamental no município de Campo Grande (MS). Servidor-professor readaptado é aquele que, por motivos sérios de saúde, fica incapaz de exercer as funções para as quais foi selecionado, passando a desempenhar outras atividades, por exemplo, na biblioteca, na sala de leitura, ou como inspetor, coordenador, secretário etc., segundo recomendação médica. Ficar doente é uma das possibilidades da vida, entretanto, as condições de vida e de trabalho podem contribuir para esse processo. Encontram-se entre os fatores que desencadeiam a doença, a sensação de medo, as jornadas estafantes, a situação econômica, a falta de estruturas físicas dos locais de exercício da função, os deslocamentos de uma escola para outra, dentre vários outros. Mesmo com leis que pretendem amparar o sujeito professor e lhe dar condições dignas de trabalho, o número de professores readaptados permanece ele-

vado. Diante dessa situação-problema, esta pesquisa tem por principal objetivo conhecer de perto a realidade desse sujeito, investigar os sentidos que permeiam sua história e sua nova identidade. Para tratar deste objeto, convocamos as bases teóricas da análise do discurso de linha franco-brasileira, que toma os indivíduos como sujeitos históricos e suas práticas como processos ligados às engrenagens políticas, econômicas e ideológicas da sociedade, sendo seu próprio discurso, bem como o discurso do outro sobre ele, um reflexo de tais práticas.

**O ENSINO INTERCULTURAL
ALIADO AO ENSINO DE LÍNGUAS:
ANÁLISE DE MATERIAIS DIDÁTICOS
POR BOLSISTAS DO PIBID/INGLÊS**

Taine dos Santos Pereira (UNEB)

tainesantos@live.com

Naiara Regina Santos da Silva (UNEB)

Esta pesquisa de cunho bibliográfico e observacional propõe pesquisar sobre a relação cultura e aquisição de segunda língua, tendo como premissa que o ensino de língua não pode ser dado de forma isolada e não se perpetua como uma tarefa fácil (ELLIS, 1994), assim se faz muito importante o conhecimento intercultural para melhor interação (CANTONI 2005), pretende-se descrever o modo como o ensino intercultural é tratado no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. O período observacional ocorreu no momento de inclusão de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) no ano de 2014, no Colégio Estadual Modelo Luis Eduardo Magalhães, na cidade de Jacobina (BA), tendo como objetivo reconhecer as atividades propostas pelos professores que atuam no colégio e o modo como eles lidam com o material didático e a sua carência pela cultura dos países que falam língua inglesa. O papel do professor dentro deste contexto intercultural também é apontado como algo crucial, já que o mesmo ainda possui o papel de mediador entre análise da cultura e o aprendiz, sendo compreendido que o ensino da cultura da língua alvo ainda não é um ato recorrente no processo de ensino de segunda língua.

O MÉTODO RECEPCIONAL NO ENSINO DE LITERATURA.

Flávia Martins Malaquias (UEMS)

flavinha_malaquias@yahoo.com.br

Maria Socorro Aparecida Araujo Barbosa (UEMS)

dhelpp02@gmail.com

Valdinéia Marcondes (UEMS)

valdineia_vieira@hotmail.com

[Danglei de Castro Pereira](#) (UEMS)

Considerando-se que a cada ano o número de leitores tem diminuído em nosso país, e partindo da incumbência que a escola detém de conciliar o ensino de literatura com a formação do leitor, uma inquietação permeia a prática pedagógica dos docentes no tocante a estas questões. Diante disto, o seguinte questionamento motivou a realização deste trabalho: Como promover o letramento literário e incentivar o hábito da leitura com a aplicação de uma proposta metodológica que seja eficaz? Assim, o objetivo principal deste é apresentar as contribuições na adoção do método recepcional para a leitura literária na escola, que é proposto pelas renomadas autoras Maria da Glória Bordini e Vera Teixeira Aguiar, promovendo efetivamente a atitude participativa do leitor em sua relação dialógica da experiência dele com o texto, tendo a leitura como fruição.

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E O CONCEITO DE LETRAMENTO NA FORMAÇÃO DO INDIVÍDUO

Ana Cristina do Carmo Cardoso Paiva (FIBRA)

cristinapaiva15@gmail.com

[Carolina Machado dos Santos de Sousa Franco](#) (FIBRA)

Com frequência, os educadores discutem o processo de alfabetização escolar como alternativa para a formação do indivíduo. Os educadores nesta perspectiva devem procura desenvolver de maneira efetiva práticas de alfabetização numa visão crítica, finalizando uma prática coerente. Um projeto de letramento pensado desde a educação infantil às séries iniciais, certamente terá um trabalho pedagógico voltado para os objetivos relacionados com a alfabetização escolar. É uma proposta a ser construída em médio e longo prazo, direcionada para a formação dos alunos como sujeitos leitores e produtores de textos.

**O TEXTO EM PERSPECTIVA:
A COMPETÊNCIA DISCURSIVA
À LUZ DOS FATORES LINGÜÍSTICOS E PRAGMÁTICOS**

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UERJ)
dayhanepvs@gmail.com

É notório que à concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso da interação. Para ilustrar essa afirmação tem-se recorrido com frequência à metáfora do iceberg (KOCH, 1995, p. 24) como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente. Para se chegar às profundezas do implícito e dele extrair um sentido, fazem-se necessários o recurso aos vários sistemas de conhecimentos e a ativação de processos e estratégias cognitivas interacionais. Logo, o presente trabalho se apoia na linguística textual como uma ciência centrada nos atributos constitutivos da materialidade do texto, que calca sua análise em aspectos que partem da superfície enunciativa. Existe, portanto, uma relação de atributos e competências necessárias à aquisição dos sentidos, sendo enunciador e enunciatários construtores no processo interpretativo, durante a interação comunicativa. Dessa forma, é plausível a observação do texto, mais relacionada à materialidade linguística e ao contexto pragmático e discursivo por meio de fatores que estabelecem relações de interdependência semântica. Os fatores de coesão, coerência e intencionalidade são exemplos de escopos analíticos da linguística textual que se encontram imbricados. Existem, por isso, objetos de análise diferenciados, categorizados por estudiosos oriundos de ciências linguísticas, que serão mais voltados para o âmbito do texto ou do discurso. Portanto, o presente trabalho se apoia nas pesquisas de Koch (1999), Koch e Travaglia (1999), Marcuschi (2007; 2005; 2009), Austin (1962), Searle (1981), Goffman (1980) e Grice (1982), entre outros estudiosos que vêm estabelecendo novos olhares sobre as intersecções teóricas da linguística textual para o ensino do português com o texto em perspectiva.

O TEXTO LITERÁRIO NO LIVRO DIDÁTICO PARA O ENSINO MÉDIO

Patrícia Henrique Vieira da Silva Cardoso (UEMS)

patriciah.cardoso@hotmail.com

Lucilo Antonio Rodrigues (UEMS)

Em uma perspectiva sobre o ensino de literatura nas escolas estaduais de ensino médio do estado de Mato Grosso do Sul (PEREIRA, 2013), em que o livro didático é aporte quase que único para o desenvolvimento das aulas, a fragmentação do texto literário é realidade quase que unânime no material didático oferecido aos professores de literatura, fator que motiva a reflexão deste estudo. Com base nos conceitos de letramento literário de Cosson (2006), e a função humanizadora da literatura de Candido (1995), será feita uma análise sobre a coletânea distribuída como material didático pela Secretária de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED) para o ensino de língua portuguesa e literatura, da coleção *Português Contexto, Interlocução e Sentido*. Este estudo analisa como é tratado o texto literário neste manual e se espera, para depois da análise, uma possível proposta com aporte teórico metodológico de como se trabalhar o texto literário em sala de aula, fugindo da fragmentação e desconfiguração literária.

O USO DO BLOG COMO FERRAMENTA DE ENSINO NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA DO ENSINO MÉDIO

Monica Cardoso de Sá (UEMS)

teacher.monica@outlook.com

José Antônio de Souza (UEMS)

Este trabalho tem como objetivo promover a discussão sobre o espaço de possibilidades oferecido pelo uso dos blogs no ensino de língua inglesa. Fornecendo, ainda, subsídios para o uso de tal mídia como recurso pedagógico, pretende debater e refletir sobre o uso da mesma no contexto educacional e propor a produção coletiva de blogs, visando a construção de uma rede de blogs pedagógicos, destinados a estudantes e profissionais do ensino da língua inglesa e de atividades afins.

ONOMATOPEIAS DE VOZES DE ANIMAIS: UMA COMPARAÇÃO ENTRE O ESPANHOL E O PORTUGUÊS

Angela Karina Manfio (UEMS/UFMS)

angela.manfio@gmail.com

Elizabete Aparecida Marques

As onomatopeias são um recurso de criação de palavras que consiste em imitar ou recriar o som de um objeto, ação, sentimento ou animal de forma que sejam facilmente identificados pelo interlocutor. Todos os idiomas possuem onomatopeias, uns de forma mais produtiva que outros. No entanto, esses elementos não são universais. Assim, podemos afirmar que os cachorros não latem da mesma forma em todas as línguas por causa da percepção fonética e cultural que os falantes partilham uns com os outros. Este trabalho tem por intuito apresentar as onomatopeias mais usuais das vozes de animais do espanhol, comparando-as ao do português, para contribuir com o ensino/aprendizagem de ambas as línguas. Constatamos que há mais correspondências que divergências entre as línguas analisadas e que, geralmente se recorre à repetição para criar as onomatopeias. No que se relaciona aos substantivos (vozes) empregados para a designação das mesmas, comumente não são fonossimbólicos nos dois idiomas.

OS DESAFIOS PARA A PRESERVAÇÃO DA LÍNGUA TERENA EM COMUNIDADES DO MATO GROSSO DO SUL

Leticia Reis de Oliveira (UEMS)

leticia_reis_oliveira@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

As línguas indígenas brasileiras lutam por sua sobrevivência e manutenção há mais de 500 anos, mas muitas delas não foram transmitidas por seus ancestrais, deixando apenas alguns registros escritos de estudiosos da época, outras nem ao menos esses registros possuem. Os desafios para que línguas indígenas não desapareçam são muitos. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo apresentar alguns problemas encontrados para a preservação da língua terena em aldeias do Mato Grosso do Sul.

**PARTICULARIDADES DO TEXTO ESPECIALIZADO
NO DOMÍNIO DOS DOCUMENTOS ESCOLARES INDIVIDUAIS**

Glória de Fátima Pinotti de Assumpção (UNIVAP)

gloriapinotti@terra.com.br

Lidia de Almeida Barros (UNIVAP)

A natureza multifacetada de unidades terminológicas, na perspectiva da teoria comunicativa de terminologia, segundo Cabré (1999), possui valores duplos para a sua terminologia: ora porque podem ser unidades lexicais por pertencerem à linguagem comum, ora por poderem ser assumidas unidades terminológicas por suas condições semânticas e pragmáticas, que adquirem a sua especificidade dado o contexto de uso que figuram no texto especializado. O presente trabalho objetiva analisar o texto especializado e a produção de unidades terminológicas no domínio dos documentos escolares individuais, destacando aspectos de sua estrutura e organização como elemento fundamental para a identificação e caracterização da sua terminologia. O *corpus* é formado de atas, diplomas, fichas de matrícula, históricos escolares e requerimentos, expedidos por instituições brasileiras, em português. Tradicionalmente os documentos escolares individuais circulam na sociedade em forma impressa e são utilizados para fazerem prova em editais de processo seletivo escolar ou profissional. Trata-se, pois, de um tipo predominantemente verbal de registros comunicativos específicos, de usuários diferenciados, de temáticas próprias de um domínio de especialidade. Dado isso, os documentos escolares individuais respondem a convenções e tradições retóricas específicas, cujas características se integram e os diferenciam uns dos outros, possibilitando funcionalidades específicas de suas unidades lexicais e terminológicas. Sua terminologia veicula o conhecimento especializado no domínio estudado, possui natureza diferenciada por dar conta de uma dimensão cognitiva valorizada na sociedade e por possuir caráter de fé pública. Dado o grau de especialidade que apresentam em seu contexto de uso, algumas unidades léxicas podem ser consideradas termos. Concluímos, então, que termos e palavras coexistem sem outro diferencial que não o relativo ao plano conceitual que a comunicação especializada instaura e divulga nas diferentes áreas.

**PENSANDO A LÍNGUA EM USO:
HAVERÁ LUGAR PARA O ESTUDO
DAS DIFERENTES PROPRIEDADES
DA CONJUNÇÃO MAS NO LIVRO DIDÁTICO**

Juliane Ferreira Vieira (UEM)
julianeletras@yahoo.com.br

Objetiva-se verificar, por meio de um texto, que apresenta a conjunção “mas” em suas variadas funções, se propriedades discursivas e também semântico-sintáticas são analisadas nos exercícios que propõe o ensino de gramática em um livro didático do 5º ano do ensino fundamental, intitulado *Projeto Descobrir: Língua Portuguesa* (2011). Tendo em vista a extensão do livro, selecionou-se uma unidade e, dessa, a seção “Pensando sobre a Língua”, que pretende, segundo a avaliação do *Guia de Livro Didático*, refletir a língua em uso. Para isso, este estudo está fundamentado na teoria da gramática funcional, mais especificamente nos estudos de Castilho e Neves, no que se refere às propriedades do elemento linguístico “mas”, e também dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), no que diz respeito ao ensino de gramática nas escolas. As análises demonstraram que, embora o texto da unidade apresente o “mas” em várias situações de uso, e não somente como conjunção adversativa, esse elemento linguístico não é lembrado nos exercícios, nem as suas diferentes propriedades são exploradas.

**POLÍTICAS LINGUÍSTICAS
PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS
NA EDUCAÇÃO BÁSICA:
UMA DISCUSSÃO
COM BASE EM TRÊS DOCUMENTOS OFICIAIS**

Marina Mercado Soares Gaúna (UEMS)
mm.gauna@hotmail.com
[Ruberval Franco Maciel](#) (UEMS)

A presente comunicação consiste em apresentar as perspectivas teórico-metodológicas presentes em três documentos: os PCN – *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), as OCEM – *Orientações para o en-*

sino médio (2006), e as *Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental e Médio* (2012) para o ensino da língua estrangeira no segmento do ensino médio. Estes documentos servem como base para a elaboração de editais para a compra de livros didáticos para as escolas públicas, bem como servem de subsídios teórico-metodológicos para a formação inicial e continuada de professores de língua estrangeira. Desde 1998 o Ministério de Educação tem lançado documentos oficiais que visam nortear o ensino de línguas estrangeiras, bem como de outras disciplinas do currículo. A indagação para a pesquisa foi: “Quais as pressupostos teórico-metodológicos presentes nos documentos oficiais para o ensino da língua estrangeira na educação básica?” Uma vez que os documentos possuem fundamentos importantes para o curso de licenciatura, a escolha dessa temática é justificada no sentido de se alcançar a sequência de propostas dos anos de 1998 a 2014. O trabalho se fundamenta, entre outros autores, em Rocha & Maciel (2013) que afirmam que poucos são os trabalhos na área de formação de professores que tomam como base a interface formação de professores e os documentos oficiais.

PRÁTICAS AVALIATIVAS DOS EDUCADORES DO CEJLL – NAVE

Renata da Silva de Barcellos (CEJLL/NAVE/UNICARIOCA)

osbarcellos@ig.com.br

Julio Horta

Fernanda Pedrosa

O trabalho consiste em apresentar uma reflexão acerca do processo avaliativo em uma escola tecnológica da rede estadual, Colégio Estadual José Leite Lopes – NAVE. Esta instituição oferece um ensino médio integral e integrado à educação profissional numa parceria da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro com o Instituto OI Futuro. Em um mundo onde o fluxo de informações é intenso e em permanente mudança, a nova era oferece múltiplas possibilidades de construção de conhecimento. Desse modo, sugerimos que a avaliação seja ressignificada nos novos paradigmas que a sociedade e o mercado de trabalho exigem. A metodologia adotada se fundamenta na análise das demandas dos nativos digitais, do ENEM, dos vestibulares; das orientações educacionais como PCN (2002), teoria de Vygotsky (1994) e de Perrenoud (1999); e na perspecti-

va dialógica da linguagem e do gênero do discurso de Bakhtin (1997). Para isso, ao longo do artigo, analisaremos a definição de avaliação para cada educador, classificaremos cada um nas respectivas funções: diagnóstica, somativa, mediadora e/ou formativa e proporemos uma categoria para cada um, de acordo com o seu entendimento da temática. A hipótese da pesquisa é ratificar que as práticas realizadas ainda são, muitas vezes, restritas ao cognitivo, deixando, por isto, de ser predominante a função formativa por causa das metas estabelecidas pelas parcerias Oi Futuro e Secretaria Estadual de Educação: entrada no mercado de trabalho e ingresso na universidade.

PRECONCEITO LINGUÍSTICO: UM BREVE ESTUDO

Ana Marlene de Souza Brito (UEMS)
mena.pp@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

O presente trabalho tem por objetivo realizar um breve estudo sobre o preconceito linguístico e suas implicações entre os alunos de uma escola de ensino fundamental, localizada na fronteira seca entre Brasil e Paraguai. Recorreremos às orientações do Referencial Curricular utilizado no Mato Grosso do Sul e aos PCN de língua portuguesa, para fazer uma reflexão sobre o quanto a teoria se encontra e/ou se distancia do que acontece no cotidiano dos alunos. Como suporte teórico, utilizaremos conceitos advogados por autores renomados nesse assunto, tais como Bagno, Cereja, Possenti e Fiorin. Através deste breve estudo esperamos contribuir para uma sala de aula mais envolvida com o respeito à diversidade.

**PROCESSO DE AQUISIÇÃO/APRENDIZADO DE LÍNGUAS:
CIBERESPAÇO E CIBERLINGUAGEM**

Taine dos Santos Pereira (UNEB)

tainesantos@live.com

Fabiana Brito de Almeida Figueiredo (UNEB)

Compreende-se que aprender uma segunda língua não é uma tarefa fácil (ELLIS, 1994), sendo que esta tarefa pode se complicar ainda mais se o insumo recebido pelo aprendiz é reduzido ou pouco rico. Com o surgimento de novos meios tecnológicos e considerando-se que eles podem auxiliar no processo aquisição/aprendizado de línguas, pode-se pensar de que modo podemos implementar esses aparatos tecnológicos aliados aos métodos de ensino de segunda língua, tais como o *grammar-translation e communicative approach* (método de tradução e gramática; abordagem comunicativa) na sala de aula de língua inglesa. Assim, através de uma investigação de cunho bibliográfico, quer-se discutir de que forma o professor faz uso da tecnologia no ensino de línguas, considerando a influência dos métodos de ensino e observando o uso de ferramentas disponíveis na Internet que possam servir ao professor como auxílio na elaboração de material didático e na relação aluno/professor e tecnologia. O surgimento de novos meios de comunicação e, portanto, de interação social, trouxe como consequência o surgimento de novas formas de se comunicar; ou seja, em conjunto com ciberespaço, surgiu a ciberlinguagem, os falantes absorvem palavras de outros, interagindo com novos códigos (BARRETO, 2010), facilitando ou não o processo de aquisição/aprendizado de outras línguas. Assim, propõe-se pensar de que forma esta ciberlinguagem influencia no processo de aquisição/aprendizado de língua estrangeira.

**PROCESSOS DE AMPLIAÇÃO LEXICAL:
CONSIDERAÇÕES ACERCA DO EMPRÉSTIMO LINGÜÍSTICO**

Vito Cesar de Oliveira Manzolillo (USP)

vicemanzolillo@globomail.com

Como se sabe, a necessidade constante de novas unidades lexicais é fato inconteste que se verifica ao longo da história dos idiomas. Muitas

são as formas capazes de atender a essa demanda: criação a partir de elementos presentes na própria língua (derivação e composição são apenas dois dos recursos usados para isso), ampliação das possibilidades de emprego de itens léxicos já existentes e até mesmo a invenção de uma palavra. Ao lado dessas alternativas, o chamado empréstimo linguístico vem sendo bastante acionado pelos falantes de português nos últimos anos, tempos de progresso tecnológico e cultural vertiginoso, pois, como explica Carvalho (2009, p. 80), “a cunhagem de um novo termo demanda tempo e interesse, enquanto a adoção é instantânea”. Aliás, não só recentemente, visto que ao empréstimo tem recorrido o português desde o início de sua história. Assim, abordar aspectos e condicionamentos linguísticos e extralinguísticos ligados à dinâmica desse mecanismo de ampliação lexical é o que se pretende com esta exposição.

QUADRINHOS, CINEMA E ENSINO

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

Desde seu início, o cinema foi alimentado por histórias que vinham dos quadrinhos, graças ao seu apelo popular e sua grande circulação. A “invasão” de heróis nos cinemas atuais se espalhou para outros suportes também, como a televisão, a internet, os jogos eletrônicos. Com tal popularização, principalmente, entre jovens, tanto o cinema alimenta os quadrinhos, quanto os quadrinhos alimentam o cinema, logo surge a questão de como usar esses suportes para o ensino. O desafio do presente trabalho é apresentar algumas alternativas para o uso pedagógico dos quadrinhos, do cinema e de suas interfaces, principalmente no que se refere à linguagem.

“QUEM CANTA SEUS MALES ESPANTA”: DITOS POPULARES ANALISADOS À LUZ DA LINGÜÍSTICA COGNITIVA

Antonio Marcos Vieira de Oliveira (UERJ)
amvdeo@hotmail.com

Neste estudo, será analisado o dito popular “Quem canta seus males espanta” em seu sentido cotidiano e também retomado na letra da mú-

sica “Quem canta seus males espanta”, de Zélia Duncan e Renato Bezerra, com base na teoria da metáfora conceptual (LAKOFF & JONHSON, 1980; KÖVECSES, 2002) e na teoria da integração conceptual (FAUCONNIER & TURNER, 2002). Busca-se investigar se a projeção metafórica presente no dito empregado em situações cotidianas se sustenta, quando o mesmo é retomado em uma letra de música. A justificativa para este estudo emerge das assunções basilares da linguística cognitiva de que as metáforas conceptuais estão presentes tanto nas conversas cotidianas quanto nas manifestações literárias e artísticas. Pretende-se observar a multidirecionalidade dos processos de significação desse tipo de construção linguística, a fim de postular seu poder projetivo e metafórico na mente dos falantes. Nesses termos, será demonstrado que construções proverbiais são constituídas por uma rede de integração conceptual. Precipuamente, será postulada a metáfora conceptual estruturadora do dito e, em seguida, apresentada a rede de integração conceptual subjacente ao sentido do dito nas interações em geral e na letra da música, de modo a explicar que as diferenças de sentido observadas ou não estão relacionadas ao tipo de rede de integração conceptual ativado durante o processo de mesclagem. Assim, o significado é entendido como uma construção mental que se processa a partir de instruções fornecidas por sinais linguísticos. Logo, entende-se que o significado é ativado por correlações entre formas linguísticas e estruturas de conhecimento arquivadas em nossa mente a partir de experiências compartilhadas pelos indivíduos nas interações que realizadas nas comunidades em que estão inseridos.

QUEM DÁ AOS POBRES EMPRESTA A DEUS: UMA ABORDAGEM COGNITIVA

Antonio Marcos Vieira de Oliveira (UERJ)
amvdeo@hotmail.com

Nesta comunicação, serão apresentados os resultados do projeto de pesquisa “Ditos populares em músicas do cancioneiro popular: uma abordagem cognitiva”, desenvolvido no mestrado em linguística da UERJ, cujo objetivo foi averiguar como as metáforas conceptuais fundamentam ditos populares no sentido utilizado pelo senso comum ou retomados em músicas do cancioneiro popular. Será analisada a relação entre a metáfora conceptual “Religião é uma transação comercial” que estrutura a expressão “Quem dá aos pobres empresta a Deus” e trechos da

música “Quem dá aos pobres empresta a Deus”, de Ary Lobo. Este estudo encontra justificativa em uma das assunções basilares da linguística cognitiva de que metáforas conceptuais estão presentes tanto nas conversas cotidianas quanto nas manifestações literárias e artísticas. O estudo é fundamentado pela teoria da metáfora conceptual de Lakoff & Johnson (2002) e seus desdobramentos desenvolvidos por Kövecses (2002, 2005), bem como pela teoria da integração conceptual de Fauconnier & Turner (2002). Além dessas teorias, o conceito de imaginação narrativa (TURNER, 1996) se revelou importante para o sentido dos ditos, que evocam histórias ou cenas de histórias de vida. O estudo dos ditos populares se insere nas discussões desenvolvidas no âmbito dos estudos sobre metáfora da linguística cognitiva, cuja proposta é observar a multidimensionalidade dos processos de significação das construções linguísticas e reconhecer tais construções como expressões de poder projetivo e metafórico na mente dos falantes. Nesses termos, demonstraremos que construções proverbiais são constituídas por redes de integração conceptual para postular seu poder na mente dos falantes. Espera-se que esta hipótese motive outras pesquisas sob o escopo teórico da linguística cognitiva; em especial, as teorias da metáfora e da mesclagem conceptual, que revelaram um potencial descritivo promissor para análise de fenômenos semântico-pragmáticos do português.

**REDES SOCIAIS E APRENDIZAGEM DE INGLÊS:
PRÁTICA SITUADA DE LETRAMENTO
POR INTERMÉDIO DO INTERPALS**

Debora Aniz Amaral (UEMS)

debora.aniz@gmail.com

Ruberval Franco Maciel (UEMS)

ruberval.maciell@gmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

sierranatalia@gmail.com

O presente trabalho visa discutir uma experiência de desenvolvimento da escrita nas aulas de língua inglesa de uma escola pública no ensino médio. Trata-se de um trabalho desenvolvido no Projeto de PIBID que se fundamentou nos estudos sobre novos letramentos e multiletramentos: Rojo (2012; 2013), Takaki & Maciel (2014), Cope & Kalantzis (2000) e Lankshear & Knobel (2005), entre outros. Para a discussão, se-

rão apresentados alguns textos produzidos na ferramenta INTERPALS que possibilitou a escrita como prática situada (BRASIL, 2014), envolvendo alunos do ensino médio com pessoas de outros países, por meio da rede social. A apresentação abordará, ainda, as redes sociais como um espaço de práticas de letramentos que pode ampliar as possibilidades de interação durante o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

**REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E RAÇA
EM LIVROS DIDÁTICOS DE LÍNGUA PORTUGUESA
NA ESCOLA BÁSICA**

Margarete Edul Prado de Souza Lopes (UFAC)
maga.lopes@gmail.com

Produzida e veiculada por vários instrumentos de comunicação em nosso cotidiano, incluindo, sobretudo, o ambiente escolar, a discriminação afeta a vida de estudantes ainda em processo de formação identitária. Portanto, observando que os livros didáticos possuem grande influência na educação infantil, pretende-se, nessa comunicação, analisar imagens e expressões de racismo presentes em livros didáticos adotados em 2 escolas particulares de ensino fundamental, da cidade de Rio Branco, utilizados com crianças de classe média, entre as quais não se encontram muitas crianças negras. Utilizando teóricos tais como Eduardo de Assis Duarte (UFMG), buscamos verificar se tais livros trabalham com a questão da discriminação racial e de gênero, e de que forma a pessoa negra é representada socialmente nestes livros. Foi constatado que predominam as imagens de crianças e pessoas brancas nestes livros, o que é preocupante e grave para a formação de alunos que deveriam aprender a respeitar as diferenças. Desta forma, a necessidade de um trabalho metódico com essa questão em sala de aula de forma mais atuante e solidificada.

**REPRESENTAÇÕES SOBRE LINGUAGEM:
REFLEXÕES DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Sílvia Cristina do Amaral Almeida (UEMS/UUP)

silviacristinasaura@yahoo.com.br

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

silvame@uems.br

Sendo o sujeito constituído na e pela linguagem, nada mais relevante do que pesquisar acerca das representações sobre linguagem que envolvem o imaginário dos professores de língua portuguesa. Como referencial teórico, a pesquisa se pauta em Bakhtin (2006, 2011), Foucault (2013), Geraldi (2013), Orlandi (2010), Coracini (2003, 2011, 2013) e outros dessa mesma perspectiva teórica. Segundo os pressupostos bakhtinianos, a linguagem é um processo de ação social, materializada pelas enunciações, cujo sujeito é formado por diferentes vozes. Ancorados nos pressupostos da análise do discurso, pretende-se analisar o discurso de professores de língua portuguesa, em fase inicial e final de carreira, com o fito de compreender a realidade dos sujeitos, envolvidos nesta pesquisa, ou seja, interpretar o discurso desses professores no intuito de problematizar suas representações sobre linguagem e compreender suas identidades e práticas. A pesquisa em fase final, conta com a participação 5 (cinco) professores de língua portuguesa da rede pública, atuantes em 3 (três) municípios do estado de São Paulo (Santa Albertina, Santa Rita d'Oeste e Paranapuã). Os instrumentos metodológicos utilizados na pesquisa são as narrativas desses professores, coletadas por meio de um questionário semiestruturado. Sendo assim, analisar o discurso desses professores sobre o ensino de língua portuguesa é buscar compreender e estabelecer algumas correlações entre professores de diferentes municípios, acerca de suas identificações sobre o ensino de língua. O intuito de nossa pesquisa não se refere apenas à análise das crenças desses professores, mas sim, uma possibilidade para que esses sujeitos ressignifiquem suas experiências de vida. Enfim, espera-se que possamos contribuir para compreender os conflitos pelos quais o professor passa dentro de um sistema escolar no qual está inserido, num determinado momento histórico.

**SÉRIE BATMAN
“A CONSPIRAÇÃO” DESVENDANDO SIMBOLOGIAS:
O PASSADO MÍTICO-RELIGIOSO
NOS QUADRINHOS DO HOMEM MORCEGO**

Wagner Pavarine Assen (UEMS)

wagner.assen@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Ao longo de mais de setenta anos de existência, o homem morcego e suas peripécias em quadrinhos traz intensas aventuras emocionantes a cada capítulo, episódio ou filme novo. Dentre as diversas histórias criadas ao longo de sete décadas, a série originalmente publicada pela DC Comics em 1989, e publicada pela Abril no Brasil em 1998, chamada “A Conspiração”, minissérie com três exemplares, Batman tenta solucionar um caso de conspiração, envolvendo Hollywood, máfia, corrupção e assassinatos cometidos por um serial Killer em Gotham. No bojo da trama, diversos símbolos e referências religiosas antiquíssimas, a começar pela “cobra que morde o próprio rabo” apresentada na capa do número um da série. Este símbolo já aparecido há mais de três mil anos no Egito representa o retorno do rei Rá encarnado no sol, de nome Oroboro. Com o objetivo de análise deste todo simbólico inerente a esta edição de Batman, intenta-se observar a composição teórica da trama e suas peculiaridades míticas, místicas e históricas.

**SUEVOS NA PENÍNSULA IBÉRICA
E A HISTÓRIA DA LÍNGUA LUSITANA**

Celso Abrão dos Reis (UEMS)

celsoabrao@gmail.com

Miguel Eugenio Almeida (UEMS)

mealmeida_99@yahoo.com.br

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.com.br

Imaginar as condições históricas necessárias à ocorrência de um episódio de superstrato é tarefa, no mínimo, instigante e, porque não di-

zer, desafiadora, vez que, a lógica e sua natureza fria nos diz quem vence impõe sua vontade aos vencidos, argumento de fácil entendimento e aceitação. A humanidade, porém, nunca trilhou um caminho sem curvas, e, em uma delas, eis que surge a inusitada história da invasão da Península Ibérica pelos bárbaros suevos, no século V, e sua polêmica influência na língua lusitana. Bebemos na fonte de Faraco (2006) para fixarmos um norte para a presente investigação. Assim, este trabalho analisou algumas bibliografias, comparativamente, procurando recortar amostras mais significativas do posicionamento de seus autores, uns partidários e outros não partidários da relevância do superstrato suevo. Por esse viés, nos deparamos com opiniões completamente opostas sobre o mesmo tema, onde procuramos destacar as evidências que nos levaram a perceber desde a exaltação das influências até as raias do etnocentrismo romano, com traços de preconceito linguístico. Também foi possível evidenciar duas tendências importantes: 1) – ignorar o fato de serem, tanto os romanos quanto os suevos, povos invasores, independentemente do letramento ou não de suas culturas e 2) – considerar somente os fatores linguísticos como impactantes na ordem social daquela região.

**TELEJORNAL:
UMA PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE TEXTOS ORAIS**

Anny Michelly Brito (UEMS)
annymichelly18@hotmail.com

Berenice Alves da Silva Altafini (UEMS)
bere_alves@hotmail.com

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)
marlon@uems.br

Considerando que um dos objetivos do ensino-aprendizagem de língua portuguesa, de acordo com os PCN, é que o aluno amplie o domínio discursivo e faça uso deste nas mais diversas situações comunicativas, principalmente nas de uso público de linguagem, observa-se, assim, que a oralidade é um dos principais eixos a ser desenvolvido com os alunos no ambiente escolar, por meio da prática de produção de textos orais. Desse modo, este trabalho apresentará uma sequência didática tomando como objeto de ensino-aprendizagem a produção do gênero textual “telejornal”. O objetivo deste é fazer com que o aluno amplie seu domínio discursivo por meio desse gênero textual. Para a elaboração da sequência

de atividades propostas foram consideradas as contribuições teóricas de Luiz Antônio Marcuschi, João Wanderley Geraldi e Irandé Antunes, além dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, utilizadoS como documento norteador.

TIPOS E VÍCIOS DAS MATRONAS ROMANAS NA SÁTIRA VI DE JUVENAL

Eliana da Cunha Lopes (FGS/RJ)
elianalatim@yahoo.com.br

Nosso trabalho tem como objetivo a tradução e a análise de excertos da Sátira VI de Juvenal. Nesta sátira, consagrada às mulheres romanas, em especial, às matronas casadas que, em meados do século I de nossa era, abalaram a estrutura sociopolítica e moral da *urbs* com a falta de pudor (*pudicitia*) que há muito se afastara de Roma. O poeta Juvenal (*Decimus Junius Juvenalis*), autor pós-clássico, levou a sátira latina ao apogeu. Viveu em Roma, na segunda metade do século I e princípio do século II, conhecendo o império dos Césares, dos Flávios e dos Antoninos, tece, ao focar seu olhar para as mulheres casadas, uma galeria de tipos e vícios femininos que oscilam dos pensamentos mais infames à luxúria, culminando com crimes hediondos que evoluem da devassidão ao adultério, nos braços dos amantes, desprezando maridos, filhos e as obrigações familiares, tornando-as agentes da degradação na Roma Imperial durante o principado do filho de Vespasiano (69-79), o imperador Domiciano (*Titus Flavius Domitianus*, 81-96), membro da dinastia flaviana.

TRADIÇÃO TEXTUAL DE OBRA DO SÉCULO XVI: VERSÕES MANUSCRITAS E EDIÇÃO PRÍNCIPE

Rejane Centurion Gamarra e Gomes (USP)
rejanecenturion@usp.br
[Manoel Mourivaldo Santiago Almeida \(USP\)](#)

A Historia da prouincia Sãcta Cruz a que vulgarmete chamamos Brasil, de Pero de Magalhães de Gândavo, é considerada a primeira história escrita em língua portuguesa sobre o Brasil, vindo a apresentar

grande relevância junto à produção escrita do período colonial. Gândavo teria dedicado em torno de dez anos de sua vida para elaborar tal obra, preparando três versões, até que a publicasse, em 1576. Temos, portanto, quatro versões da obra: os manuscritos *Tractado da prouincia do Brasil* (ms.1), *Tractado da terra do Brasil* (ms.2) e *Historia da prouincia Sancta Cruz, a que vulgarmente chamamos Brasil* (ms.3); e a edição príncipe *Historia da prouincia Sãcta Cruz a que vulgarmete chamamos Brasil*. Não há autógrafos conhecidos e das versões manuscritas citadas, há cópias apógrafas arquivadas em bibliotecas de três diferentes países: Inglaterra, Portugal e Espanha. Da edição príncipe, por sua vez, há o conhecimento de oito exemplares. O objetivo da comunicação, portanto, será mostrar a existência das cópias de cada uma das versões manuscritas e dos exemplares da edição príncipe, discutindo a tradição textual envolta à obra, o que constitui um dos capítulos de nossa pesquisa de doutorado. Como resultados parciais dessa etapa de investigação, podemos afirmar que há equívocos em torno da bibliografia produzida por Gândavo, em obras de historiografia literária, sendo que, em algumas destas, versão é concebida de forma independente, como outra obra. A pesquisa está ligada ao programa de pós-graduação em filologia e língua portuguesa da USP, ao Departamento de Letras da UNEMAT e à FAPESP.

**UMA ABORDAGEM CRÍTICA
DOS DÉFICITS DE COESÃO E COERÊNCIA TEXTUAL
NO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO**

Silvio Nunes da Silva Júnior (UNEAL)
junnyornunes@hotmail.com

Gabriela Ulisses Fernandes (UNEAL)

Maria Claudicélia Curvelo da Silva (UNEAL)

O presente artigo visa investigar acerca dos *déficits* de coesão e coerência textual, a partir de textos produzidos por alunos do 7º ano do ensino fundamental, de uma escola de esfera pública estadual de Alagoas. Nesse contexto, visando mostrar como e por que a coerência e a coesão devem ser empregadas em um texto, trazendo reflexões sobre os danos que a falta desses dois elementos textuais traz à compreensão dos sentidos de um texto. Nesse sentido, objetivamos em linha geral apontar alternativas que possam minimizar os problemas evidenciados no *corpus*. Este trabalho se ancora em autores atuantes na perspectiva em que o tra-

balho se situa, que são eles: Koch (2012), Bakhtin (2010), Antunes (2005) e Koch e Travaglia (2008).

UMA HIPÓTESE SOBRE O DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO DO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO TÓPICA NO GÊNERO TEXTUAL “CARTA DE LEITOR”

Eduardo Penhavel (UNESP)
penhavel@ibilce.unesp.br

Este trabalho se insere em um projeto de pesquisa maior intitulado “Projeto de História do Português Brasileiro”. Particularmente, o trabalho se filia à área de linguística textual e focaliza o processo de organização tópica, processo de construção textual que consiste na organização do texto em partes e subpartes constituintes. Em trabalhos recentes, temos estudado a mudança histórica do processo de organização tópica em diferentes gêneros textuais. Nesse contexto, no presente trabalho, discutimos uma hipótese sobre a mudança histórica desse processo de organização tópica em um gênero textual particular, a saber, “Carta de Leitor”. Comparamos aqui cartas do século XIX com cartas atuais. Conforme procuramos mostrar, em ambos os casos, a organização tópica constitui um processo sistemático, passível de descrição em termos de regras gerais de estruturação tópica. Em cartas do século XIX, a organização tópica é regida por uma regra geral, que consiste no encadeamento das unidades de discussão e interpelação. Já em cartas atuais, podem ser distinguidas duas regras gerais: (i) uma regra principal, similar à regra de cartas oitocentistas; (ii) uma segunda regra, similar à regra característica do gênero “Relato de Opinião” – regra que identificamos em trabalho anterior sobre este último gênero e que consiste no encadeamento das unidades de posição e suporte. A partir desses dados, discutimos uma hipótese sobre uma possível mudança histórica na organização tópica de cartas de leitores. A nosso ver, as cartas atuais mantêm, em certa medida, o mesmo tipo de estruturação das cartas oitocentistas, porém parecem passar por uma alteração que as aproxima, estruturalmente, de gêneros textuais mais tipicamente dissertativo-argumentativos, como o “Relato de Opinião” e o “Artigo de Opinião”. Neste trabalho, procuramos, então, apresentar essa hipótese detalhadamente e colocá-la em discussão.

USO DOS PRONOMES ÁTONOS EM PORTUGUÊS POR HISPANOFALANTES

Thais Leal Rodrigues (UFF)

claudiorodriguescarmo@hotmail.com

Lygia Maria Gonçalves Trouche (UFF)

lymt@terra.com.br

Tendo em vista que têm a mesma origem latina, português e espanhol são línguas muito próximas. Por isso é fato que ao aprender a língua espanhola um lusofalante vai apresentar interferências de sua língua materna na fase inicial de aprendizagem e, da mesma forma, um hispanofalante também será muito influenciado pelo espanhol, quando aprender português. Vários trabalhos têm sido elaborados para investigar como se dá essa interferência. Neste estudo, queremos enfocar especificamente um aspecto que consideramos muito relevante. Esse trabalho aborda uma dificuldade no ensino de português para hispanofalantes: o emprego dos pronomes oblíquos átonos. Após observar a descrição desse tópico linguístico em gramáticas normativas e gramáticas de uso do português e do espanhol e confrontá-la com a abordagem dos pronomes oblíquos átonos presente em materiais didáticos de português para estrangeiros editados no Brasil, propomos algumas atividades destinadas ao ensino de português para esse público específico.

VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA: UMA BREVE ANÁLISE DA DICIONARIZAÇÃO DAS DESIGNAÇÕES PARA ESTILINGUE

Danyelle Almeida Saraiva Portilho (UFMS)

danyufms@gmail.com

Considerando-se que a linguagem verbal é uma capacidade essencialmente humana e que o homem é um produtor de cultura que se caracteriza pela constante busca da evolução e da mudança, este trabalho focaliza a ligação entre língua e cultura como relação indissociável, uma vez que a atividade linguística pressupõe a cultura, e a atividade cultural, por sua vez, exterioriza-se por meio da língua, sobretudo no nível lexical. Nesse sentido, o estudo dos regionalismos da variação linguística se mostra relevante por evidenciar características linguísticas e, por conseguinte, culturais de determinada comunidade. Num país de dimensões continen-

tais como o Brasil, a norma linguística pode sofrer influências geográficas, socioculturais, econômicas, históricas e etnográficas, dentre outras, favorecendo o estudo do léxico sob diferentes perspectivas, inclusive a semântica. Sob essa ótica, considerando-se a importância exercida pelos jogos, brinquedos e brincadeiras como parte da cultura de um povo, este trabalho focaliza o léxico sob o ponto de vista semântico e tem como objetivo analisar as unidades léxicas atiradeira, baladeira, balador, bodoque e estilingue a partir de consulta tanto a dicionários gerais da língua portuguesa que registram o acervo lexical do português dos séculos XVI a XIX, quanto a dicionários contemporâneos, uma vez que as obras lexicográficas, de um modo geral, constituem importantes documentos linguístico-históricos ao desempenharem o papel de depositórios lexicais de uma língua. O estudo se fundamenta em pressupostos teóricos da lexicologia, da lexicografia, da dialetologia e da semântica, e demonstrou a influência de fatores extralinguísticos na consolidação da norma lexical do português do Brasil.

VESTIDAS PARA A PORRADA A MULHERADA INVADE AS HQS

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
natanielgomes@uol.com.br

Por muito tempo os quadrinhos eram vistos como um tipo de literatura para crianças, especialmente para os meninos. Mas isso mudou muito, desde a criação da Mulher-Maravilha, personagem criada pelo polêmico psiquiatra Charles Mouton, que também desenvolveu o detector de mentiras. O objetivo do presente trabalho é fazer uma descrição de algumas personagens femininas no universo ficcional dos quadrinhos e apresentar obras autorais, cuja personagem principal seja do gênero feminino.

**VIDEOCLIPES E FEIRA DAS CIDADES DE LÍNGUA INGLESA
NO IFRS FARROUPILHA:
DESENVOLVENDO O CONHECIMENTO
LINGUÍSTICO-LITERÁRIO A PARTIR DA EXTENSÃO**

Diane Blank Bencke (IFRS)
dianebl@terra.com.br

Objetivando desenvolver o apreço pela língua inglesa através da música e articular conhecimentos da informática, o projeto Videoclipes é desenvolvido na disciplina de língua inglesa no técnico em informática integrado ao ensino médio do IFRS, câmpus Farroupilha, no primeiro e segundo anos. A atividade se desenvolve a partir do planejamento, produção e execução de videoclipes de músicas escolhidas pelos grupos de alunos sobre algum tema específico, empregando-se uma análise das expressões poéticas presentes nas canções, bem como das características dos gêneros canção e videoclipe, assim como uma criação de estratégias lexicais de representação dessas expressões. O resultado final é apresentado durante o Sarau do Câmpus, na Feira Tecnológica anual, evento que engloba a comunidade escolar e local. Com o propósito de desenvolver uma visão crítica sobre a relação língua-cultura, o projeto Feira das Cidades de Língua Inglesa é caracterizado pela pesquisa bibliográfica, seleção e coleta de materiais e posterior apresentação, em grupos, dos principais aspectos históricos, culturais e linguísticos das cidades escolhidas, dos Estados Unidos, Canadá, Inglaterra e Irlanda. A apresentação se dá através de materiais, vídeos, músicas, mostra de *souvenirs* e, especialmente, a partir de relatos de viagens ao vivo ou gravados através de entrevistas, sendo realizada com as turmas de primeiro e segundo anos do curso técnico em informática integrado ao ensino médio do IFRS, inicialmente inserida nas disciplinas de história e inglês e, posteriormente, desenvolvida através de pesquisa grupal. O projeto trabalha o conceito de cidade na perspectiva histórica, utilizando-se da literatura na análise de movimentos citadinos. O projeto Videoclipes tem obtido como resultados a potencialização da criatividade, do trabalho em equipe, da expressão artística dos alunos e do conhecimento sobre alguns gêneros textuais e sobre edição de vídeos. Já o projeto Feira das Cidades, além de desenvolver esses mesmos aspectos supracitados, proporciona o conhecimento sobre diferentes aspectos das cidades-tema, promovendo uma transformação do olhar sobre as mesmas, ao desenvolver uma visão sobre o imbricamento

de história e língua, além de um olhar crítico sobre estereótipos relacionados às cidades.

VIOLÊNCIA/ESCOLA
“A VIOLÊNCIA FÍSICA E A VIOLÊNCIA SIMBÓLICA”
DENTRO DO AMBIENTE ESCOLAR

Michelli Fernanda de Souza (UEMS)

portugues_coordenacao@hotmail.com

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.br

O presente trabalho reflete sobre “a violência física e a violência simbólica dentro do ambiente escolar”, que pertence a uma parte da defesa de monografia de final de curso sobre “A violência física e simbólica dentro do ambiente escolar”. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola estadual de Mato Grosso do Sul, do município de Nova Andradina, onde foram analisados os discursos recortados de alguns integrantes do ambiente escolar (alunos, administrativos, professores, coordenadores e direção) que, através de questionários, responderam algumas questões sobre violência física e violência simbólica, a partir dos quais foram feitos os recortes e analisados de acordo com a análise do discurso francesa. O objetivo foi verificar quais tipos de violências são mais comuns no âmbito escolar (física ou simbólica), tendo sido realizada de acordo com a metodologia descrita no trabalho, obtendo-se os resultados que, para a pesquisa, comprova que a violência simbólica é a mais comum neste ambiente escolar.

**VOZES SUBURBANAS:
UM REGISTRO HISTÓRICO E SOCIAL
DO TERMO "BATE-BOLA" NO CARNAVAL CARIOCA**

Marcelo Vitor de Souza Paes (UFRJ)

diretiva3@gmail.com

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes (UFRJ)

dayhanepvs@gmail.com

Este trabalho intenta refletir sobre a maneira como aspectos relativos à escolha lexical do termo “bate-bola” foram usados a partir de critérios diatópicos e diastráticos, na avaliação das manifestações carnavalescas da cidade do Rio de Janeiro como marca de territorialidades suburbanas. Mais situado no campo da sociolinguística, o texto aqui apresentado pretende articular questões que o aproximam dos estudos da geografia linguística, mas que toca em questões relacionadas à geografia cultural da cidade do Rio de Janeiro, às dimensões culturais na dinâmica socioespacial e às manifestações carnavalescas do subúrbio carioca. Defende-se a premissa de realizar uma pesquisa histórico-geográfica da comicidade arraigada à cultura popular dos bate-bolas e uma análise humanística e urbana nos registros da indústria carnavalesca do Rio de Janeiro. Portanto, o presente projeto visa analisar de forma detalhada essas diferenças, além de analisar os motivos que levam esta manifestação cultural a não romper os limites linguísticos, sociais e culturais do subúrbio do Rio de Janeiro.

WHATS APP E A ESCRITA

Eliane dos Santos Carvalho (UEMS)

eliane.rhfigueirao@live.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Os avanços em várias esferas sociais, culturais e até históricas se justificam principalmente com o crescimento virtual, porque eles se aceleram através das tecnologias de comunicação e informação. Este trabalho tem como objetivo o estudo da linguagem virtual, na tentativa de mapear sua grande influência na (des)construção da linguagem escrita for-

mal. Essa nova forma de dialeto, que surgiu para facilitar o processo da escrita, pode ser chamada de “internetês”. Paralelamente, outros neologismos são criados a todo tempo, facilitando ou dificultando a comunicação, visto que a língua se molda no tempo e está sendo simplificada neste “internetês”, porque os jovens buscam uma comunicação mais rápida e ágil e, com isso, a massa ligada às tecnologias atuais tende a apresentar vícios de linguagens que avançam cada dia mais. O nosso recorte está focado no *Waths App*, um aplicativo de mensagens multiplataforma, que permite trocar dados pelo celular. Com as alterações de grafia no uso do aplicativo, algumas palavras mudam completamente de forma, dando espaço a uma escrita nova e, às vezes, prejudicial à aprendizagem, pois acaba confundindo o virtual com o formal, levando em consideração que o imagético fica em nossa memória, quando temos alguma dúvida com relação à escrita, e, com o frequente uso de linguagem virtual, tal dúvida continua a existir.

TEXTOS COMPLETOS

**A ALFABETIZAÇÃO E O LETRAMENTO
NA CORREÇÃO DE FLUXO:
UMA ANÁLISE DISCURSIVA**

Valdirene Rosa do Nascimento Hora Estevam (UFG/UEMS)
dahorah@hotmail.com

Silvane Aparecida de Freitas (UNESP/UEMS)

RESUMO

O presente artigo é baseado na revisão da literatura do projeto de mestrado em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade de Paranaíba e visa investigar a realidade das classes de aceleração, em duas (02) escolas públicas de Ensino Fundamental, da cidade de Jataí – GO, no ano de 2014. Desde a década de 1995, no Brasil, intensificaram-se os programas que visam diminuir a distorção idade-série. Esses programas separam em classes especiais de aceleração o aluno com defasagem de pelo menos dois anos buscando equipará-los em idade e série aos demais alunos. Além disto, também é objetivo desses programas a diminuição da evasão escolar, uma vez que os alunos com distorção idade-série, na maioria das vezes, abandonam a escola. Acredita-se que alfabetizar letrando contribuirá que o aluno com distorção idade-série seja inserido nas práticas sociais.

Palavras-chave: Letramento. Aceleração da aprendizagem. Fluxo escolar.

1. Introdução

Em nossa pesquisa de dissertação do Programa de Mestrado em Educação da UEMS, Unidade de Paranaíba, temos como objetivo tecer considerações a respeito da proposta de correção de fluxo no estado de Goiás, tendo como norte o programa implementado nas escolas públicas de Jataí – GO. Acreditamos que é urgente e necessária a discussão desse tema, assim como é imprescindível que os professores que atendam os cursos de aceleração recebam formação continuada para melhor atuarem com correção de fluxo, os cursos de aceleração são amplamente discutidos, mas a prática pedagógica nessa modalidade fica à mercê e muito pouco é feito para ajudar os professores que atuam com esses alunos.

Tendo em vista a existência das classes de aceleração na cidade de Jataí – GO, temos as seguintes questões: Como acontece a alfabetização e letramento dos alunos do programa de correção de fluxo? Qual o posicionamento dos professores que trabalham nesses programas?

Para tanto, será utilizada como metodologia de pesquisa a análise de discurso de linha francesa, articulada com as estratégias da pesquisa

de campo. Os sujeitos desta pesquisa são as docentes de língua portuguesa de duas escolas da rede pública de Jataí – GO, que ministram a disciplina de língua portuguesa nas séries em que há o programa de aceleração de fluxo em busca de sanar a deficiência idade-série.

Assim, será aplicado um questionário a esses sujeitos, no intuito de analisar o discurso desses professores sobre os programas de aceleração, suas concepções sobre esses programas, objetivando entender como esses sujeitos classificam o desenvolvimento dos alunos em relação aos objetivos propostos nos programas de aceleração, ou seja, por meio desses discursos, pretendemos problematizar se os alunos conseguem alcançar os objetivos exigidos nos programas de aceleração.

Optamos por investigar apenas o eixo da disciplina de língua portuguesa desses programas, tendo em vista que esta é a disciplina cobrada com maior intensidade no decorrer da vida escolar dos alunos. Para tanto, nos embasamos nos estudos de Patto (1993); Manata (1998), Soares (2005) sobre repetência escolar; nos estudos de Sampaio (2000), Oliveira (2002) sobre aceleração da aprendizagem, Prado (2000), Alves (2007), sobre fluxo escolar, Kleiman (2003), Freitas (2007), Soares (1998) sobre letramento e Fernandes (2008), Orlandi (2005); Coracini (1997) e Campos (2003) sobre análise do discurso.

Como metodologia de análise dos dados, utilizaremos os pressupostos teóricos da análise de discurso de linha francesa. Conforme Orlandi (2005. p. 19.), a análise do discurso toma o discurso como objeto de estudo e tem sob domínios: a linguística que tem como objeto, a língua; o marxismo que estuda a história e a psicanálise que trabalha com o inconsciente. A análise do discurso interroga a linguística (a língua) pela sua historicidade; questiona o materialismo simbólico do marxismo e, por fim, demarca a ideologia materialmente relacionada ao inconsciente, sem ser absorvida por ele. Essa teoria, prenunciada pelos formalistas russos, buscava saber não o quê, mas o como, de um discurso.

Tendo em vista esses pressupostos, entendemos que essa teoria será fundamental para a análise do discurso dos professores sujeitos desta pesquisa, pois

Analisar o discurso implica interpretar os sujeitos falando, tendo a produção de sentidos como parte integrante de suas atividades sociais. A ideologia materializa-se no discurso que, por sua vez, é materializado pela linguagem em forma de texto; e/ou pela linguagem não verbal, em forma de imagens. (FERNANDES, 2008, p. 15).

Além disso, para Coracini (2007, p. 40.) todo dizer aponta para um outro que a constitui e que:

- falar do outro significa postular sua presença na constituição de todo e qualquer discurso e, conseqüentemente, a ideologia como constitutiva das relações sociais;
- postular a alteridade no discurso significa, ainda, considerar o esfacelamento do sujeito e a pluralidade descontrolada e desordenada de vozes na voz, aparentemente única, de qualquer indivíduo

Será nesta perspectiva que analisaremos os dados de nossa pesquisa em andamento. Para Orlandi (2005, p. 25-26), uma análise não é igual à outra, por se tratar de uma mobilização de conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais, logo, um mesmo analista, formulando uma questão diferente, também poderia mobilizar conceitos diversos, fazendo distintos recortes conceituais. A pergunta é de responsabilidade do pesquisador, já que é essa responsabilidade que organiza sua relação como o discurso, levando-o à construção de seu dispositivo analítico, mobilizando, assim, esses ou aqueles conceitos, questionamentos, procedimentos. Tudo isso depende da problematização, direcionando para a importância de buscarmos elementos básicos de sustentação, para respondermos aos questionamentos colocados em jogo que são os juízos de valor feitos pelos professores em relação à correção de fluxo, pois para nós é importante entender como a correção de fluxos pode influenciar na formação dos docentes e como ela pode contribuir para a melhoria do letramento na educação básica.

No entanto, neste artigo, devido a exiguidade de espaço e tempo, teremos nossas considerações de cunho teórico sobre a correção de fluxo e o letramento.

2. A correção de fluxo: um breve histórico

De acordo com Nutti (2001), nos últimos anos, projetos de aceleração de aprendizagem vêm sendo implementados na rede pública de ensino de vários estados brasileiros, objetivando o combate ao fracasso escolar. Estes projetos em geral procuram corrigir o fluxo escolar dando nova chance aos alunos com defasagem, idade e série de serem recolocados em suas séries originais.

Segundo Sampaio (2000, p. 61),

As classes de aceleração podem ser entendidas como rota alternativa e

provisória para pôr em marcha as possibilidades desses alunos, alavancar seu processo de aprendizagem e permitir sua reinserção no percurso regular. Em algum ponto, eles tropeçaram e têm o direito de retomar seu caminho, tendo acesso aos instrumentos de compreensão de mundo, ao convívio com seus pares de idade, beneficiando-se realmente do trabalho formador de seus educadores.

Esse autor ainda argumenta que será a proposta pedagógica que fará a grande diferença nos programas de aceleração de estudos, é ela que modificará e enriquecerá as situações de aprendizagem, concebendo uma modalidade diversa de atendimento que ofereça novas possibilidades de relação com o conhecimento escolar e, com isso, permita aos alunos malsucedidos reintegrar-se ao percurso comum com chances de sucesso. Assim se promove aprendizagem efetiva.

Os primeiros esforços para a existência de programas de correção de fluxo ocorreram em 1995, no estado do Maranhão. Em seguida, no ano de 1997, foi a vez do Programa Acelera Brasil, patrocinado pelo Instituto Ayrton Senna – IAS, e do Programa de Aceleração da Aprendizagem do Estado de São Paulo. Já em 1998, o Estado do Paraná entrou também nesta lista ao elaborar o Programa Ensinar e Aprender. (OLIVEIRA, 2002)

De início, as escolas que se responsabilizaram a realizar esses tipos de programas, recebiam os alunos e os colocavam em salas separadas, sendo eles preparados para poder acompanhar as outras turmas. Dessa forma, esses alunos possuíam uma carga horária mais extensa para que ao final se igulassem com os outros alunos em idade e série. (ALVES, 2007). Várias mudanças já ocorreram e continuam ocorrendo nestes programas, porém o objetivo principal é mantido, que é proporcionar aos discentes a equivalência entre idade e série na inserção aos estudos. (ALVES, 2007).

O Brasil atualmente está em busca de melhorias quanto à educação, como se compara os dados obtidos pelo censo do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE em 2000 e 2010, porém ainda há muito a ser feito para que o Brasil seja um país que alcance a excelência nesta área. O censo demográfico de 2010 mostra que, no país, das pessoas do grupo etário de sete a quatorze anos, 3,1% não frequentam a escola, se adicionar as crianças de seis anos, idade definida pela Lei nº 11.274 para se iniciar o Ensino Fundamental, essa porcentagem sobe para 3,3%, o que está em torno de 966 mil crianças e adolescentes da faixa etária anteriormente referida que não frequentavam a escola em 2010. Na região Centro-Oeste, essa porcentagem é igual a 3,2% de pessoas na população

de 6 a 14 anos que não frequentavam a escola em 2010.

Comparado aos dados do IBGE de 2000, estas estatísticas apresentaram um avanço significativo, com as melhorias mais notáveis em todas as regiões. Na região Centro-Oeste, por exemplo, a queda do índice de frequência à escola, de pessoas da faixa etária anteriormente citada, foi de 4,5% para 2,8%. Porém esses dados não dão uma noção clara de qual é o nível de evasão das escolas do ensino fundamental, do nível de distorção idade-série e dos alunos matriculados em programas de correção de fluxo, servindo apenas como um indicativo geral de que estes e outros programas de incentivo à educação estão trazendo resultados positivos.

Para ter uma noção mais aprofundada sobre a evolução do nível de evasão no ensino fundamental e do número de matriculados em programas de correção de fluxo serão utilizados os dados do censo escolar realizado anualmente pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP.

As estratégias para correção do fluxo escolar no ensino fundamental foram desenvolvidas em escala nacional a partir de 1995, as quais se constituíram em tentativas para solucionar o baixo rendimento escolar dos alunos de escola pública, visando garantir que os mesmos possam seguir o seu processo de escolarização pelo menos até a conclusão do ensino fundamental, obrigatório por Lei. (PARENTE; LÜCK, 2004).

Em 1997, o MEC com o apoio do Instituto Ayrton Senna – IAS, da Petrobras e do Banco Nacional para o Desenvolvimento Econômico e Social – BNDES, além do apoio técnico de organizações não governamentais como o Centro de Ensino Tecnológico de Brasília – CETEB e o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – CENPEC, criou o Programa de Aceleração da Aprendizagem implementada em diversas localidades brasileiras. (PARENTE; LÜCK, 2004).

Para isto, foi necessário alocar recursos para investir na capacitação de professores e na produção e distribuição de materiais didáticos para as classes de aceleração, já que um dos problemas enfrentados pelo programa foi a dificuldade de lidar com o material didático que era infantilizado demais para pré-adolescentes, a alocação destes recursos ocorreu no período de 1997 a 1999. (PARENTE; LÜCK, 2004).

Entre 1999 a 2000, por sua vez, foram analisados um total de

1.174 projetos de prefeituras municipais e secretarias estaduais de Educação pela Secretaria de Ensino Fundamental do Ministério da Educação - SEF/MEC, os quais possibilitaram atender a 537.367 alunos de 1ª a 4ª séries com distorção de dois ou mais anos, capacitando 32.894 professores para atuar em classes de aceleração. Naquele período, o MEC realizou a primeira avaliação do programa que avaliou o número de escolas com classes de aceleração, alunos beneficiados e professores que receberam a capacitação profissional para atuar em tais programas. (PARENTE; LÜCK, 2004).

O resultado da implementação desses programas pode ser observado no avanço dos indicadores educacionais do período de 1996 a 2003, em que pode ser visualizada uma diminuição da distorção idade, série, sobretudo nas séries iniciais do ensino fundamental, cuja taxa era de 44% em 1996, passando para 30% em 2003. (ALVES, 2007).

Outra forma de visualizar o impacto que esta iniciativa teve para a diminuição da distorção idade série é analisar os resultados obtidos com Programa de Aceleração de Aprendizagem entre 1997 a 2000. Com isso, foi possível observar que, em geral, o aluno que frequentava esses programas tinha um salto médio de 1,7 ao ano, ou seja, era aprovado e ainda cumpria 0,7 da série seguinte. (OLIVEIRA, 2002).

3. A evasão escolar e os programas de aceleração de fluxo

A evasão escolar no Brasil é um problema antigo, apesar de inúmeras discussões, reflexões e pesquisa acerca das causas que provocam a evasão escolar. Um dos problemas mais expressivos, em relação à evasão é a distorção idade-série, uma vez que o aluno com defasagem de conhecimentos não se adapta bem aos demais alunos, ditos idade-certa. Assim, a correção de fluxo escolar tem por objetivo resgatar estudantes das redes públicas de ensino que abandonaram as escolas ou estão alguns anos afastados, possuindo assim defasagem de idade/série.

Soares (2005) destaca que a escola brasileira é, fundamentalmente, uma escola para o povo e que essa escola para o povo é, ainda insatisfatória, do ponto de vista quantitativo e qualitativo e assume: “nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares e essa incompetência gera o fracasso escolar”. Fala também que grande parte da responsabilidade por essa incompetência deve ser atribuída a problemas de linguagem entre a escola e as camadas populares e

que esses conflitos de linguagem estão relacionados a uma escola que censura e estigmatiza as camadas populares em função das classes privilegiadas.

Os conflitos de linguagens a que Soares (2005) se refere só podem ser compreendidos numa perspectiva social, procurando analisar as relações de força material e simbólicas de uma sociedade estratificada em classes e desvendando a ideologia do fracasso escolar da classe menos favorecida na escola que não passa do fracasso da escola para com as camadas populares.

O fracasso da escola se liga à prática pedagógica, sobretudo, no ensino de língua materna, a qual tem sido dissociada de suas determinações sociais e sociolinguísticas que, segundo Soares (2005), é indispensável a uma prática de ensino que se fundamente em conhecimentos sobre a linguagem, sociedade e escola, e tenham comprometimento com a luta contra as desigualdades sociais.

De acordo com Manata (1998), que relata um pouco da realidade educacional brasileira, no que diz respeito ao fracasso escolar: “Os estudos sobre o fracasso escolar têm demonstrado a complexidade de que se reveste esse fenômeno e conseqüentemente, a dificuldade dos órgãos educacionais para resolver o problema”. Apesar dos avanços no sistema educacional brasileiro, a distorção entre a idade e a série cursada pelos alunos continua sendo um desafio que acaba fundindo em dois problemas que persistem no sistema educacional: as elevadas taxas de abandono e de repetência.

Na década de 1997, o Ministério da Educação estabeleceu políticas para a realização da correção de fluxo escolar e da distorção idade-série no Brasil. Porém, a produção de estudos sobre experiências relacionadas a estes assuntos ganhou destaque apenas em 2000, por intermédio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, que elaborou relatos das experiências de correção de fluxo escolar em desenvolvimento pelos governos estaduais, municipais e programas do MEC destinados a este fim. (Cf. BRASIL, 2000)

Prado (2000) já dizia que o desafio da política de governo era quebrar a “cultura da repetência escolar”, “[...] visando à efetiva correção de fluxo escolar e a conseqüente eliminação da defasagem idade/série e de todos os problemas dela derivados” (p. 51).

Embora a correção de fluxos seja uma influência para que o aluno

volte a estudar, deve ser questionado sobre os meios de tornar estes programas eficientes a ponto de garantir que os discentes tenham um aprendizado amplo, que os permitam seguir com seus estudos até as universidades sem nenhuma defasagem. Nesse processo, é preciso que haja um olhar mais atento ao desenvolvimento da escrita e leitura, ou seja, para o letramento do aluno, de forma que ele seja capaz de interpretar e compreender textos e, sobretudo, possa fazer uso dessa leitura e escrita na prática social.

Conforme Sampaio (2000), o processo ensino/aprendizagem é iniciado com a seleção de conteúdo do currículo do ensino fundamental de forma mais abrangente, para que possa contribuir de forma significativa com a permanência e a aprendizagem dos alunos.

O processo de ensino se desdobra em organização dos conteúdos de forma a serem questionados e buscados contato com diversas situações e materiais, explicação e sistematização, bem como em ocasiões para fixação e aplicação, ao problematizar a prática social; isso se faz de maneira intencional e explícita, para que os alunos também entendam o que estão fazendo para aprender e como podem intensificar e aprofundar seu processo pessoal de conhecimento, como podem adquirir e melhorar suas habilidades de leitura, escrita, organização do tempo e de seus materiais de estudo - assim se entende o ensinar para fazer aprender, que se avalia por acompanhamento constante, observando, registrando e intervindo no processo para ajudar os alunos a seguir progredindo. (SAMPAIO, 2000, p. 62).

Segundo Patto (1993), “o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos”. Uma hipótese: acredita-se inicialmente, que os alunos que frequentam turmas de aceleração dos estudos e correção de fluxo escolar não conseguem alcançar os objetivos dos programas de aceleração de aprendizagem. Isso porque, a maioria desses alunos apenas quer passar para as séries subsequentes, não se preocupando com a aprendizagem e, o que é pior, a outra hipótese: os professores não recebem formação adequada para lidarem com esses alunos e acabam facilitando a aprovação desses alunos em nome das estatísticas de governo. Será, sobretudo, sobre essas questões que pretendemos problematizar por meio do discurso dos professores que trabalham com os programas de aceleração.

4. O letramento e a correção de fluxo

Tomando a questão do letramento como base para a efetivação

dos programas de correção de fluxo, buscamos em Kleiman (1995) suas considerações sobre letramento. Segundo esta pesquisadora, a leitura e a escrita fazem parte de atividades sociais, tais como ler um manual ou pagar contas. Daí, a importância de se encarar a leitura e a escrita não só como atividades com um fim em si mesmas (como propõe o modelo autônomo de letramento), mas como atividades que servem a um propósito.

Para Freitas (2007), o letramento surgiu mediante a constatação de que não basta o saber ler e escrever o código, necessário é saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz.

Magda Soares (1998), os conceitos de letramento se mesclam e se confundem. Estes processos estão interligados, mas são específicos. Assim: alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita. Soares (1998) define letramento como o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo, como consequência de ter-se apropriado da escrita.

(...) o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem. (FREIRE, 2009, p. 60).

A contribuição de Freire quando se referia a leitura de mundo como parte da experiência de vida, leitura de contexto, dentro dessa perspectiva aprender a ler e escrever compreendendo o significado do contexto em que as palavras são usadas é conferir direito à cidadania e melhoria de qualidade de vida ao usuário da língua.

Assim, surgiu a necessidade de se realizar esta pesquisa, uma vez que o aluno ao entrar em um curso de aceleração corre o risco de passar pelas disciplinas sem ter um aprofundamento devido, dada a aceleração. Daí, questionamos: o aluno de programas de aceleração consegue alcançar os objetivos desses cursos? Como se dá esse processo em relação ao letramento?

5. Considerações finais

Mediante o exposto, indagamos até que ponto esses resultados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia Estatística – IBGE em 2000 e 2010 e do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP refletem

a qualidade do ensino ministrado na correção de fluxo? Como esses números são produzidos nas escolas? Quais são as interações dos programas de correção de fluxo com a cultura escolar? Estes são alguns dos resultados que não estão implícitos nos censo do IBGE e nem no INEP são resultados qualitativos, que muitas vezes ficam claramente definidos apenas quando adentramos na realidade da escola, o que este estudo busca, portanto, é verificar os juízos de valor feitos pelos professores de Língua Portuguesa que atuam com a realidade da correção de fluxo, como a correção de fluxos pode influenciar na formação dos docentes e como ela pode contribuir para a melhoria do letramento na educação básica para que o aluno seja inserido no fluxo sem que o mesmo apresente dificuldades.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Fatima. Qualidade da educação fundamental: integrando desempenho e fluxo escolar. *Ensaio: Avaliação das Políticas Públicas de Educação*. Rio de Janeiro, vol. 15, n. 57, out./dez. 2007.

CORACINI, M. J. A escamoteação da heterogeneidade nos discursos da linguística aplicada e da sala de aula. *Revista Letras*, n. 14. Universidade Federal de Santa Maria, p. 39-63, 1997.

FERNANDES, Cleodemar Alves. *Análise do discurso: reflexões introdutórias*. [São Carlos]: Claraluz, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, S. A. Letramento, identidade e diversidade. *Letra Magna*, vol. 6, p. 1-15, 2007.

IBGE: Censo demográfico, Rio de Janeiro, p. 1-239, 2000.

KLEIMAN, Angela (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

MANATA, Dora Vianna. *O desempenho acadêmico na educação superior: um estudo das perdas no curso de ciência da computação na Universidade Católica de Brasília*. 1998. 136 f. Dissertação (de mestrado). – Universidade Católica de Brasília, Brasília.

MEC/INEP. Programa de correção de fluxo escolar. *Em Aberto*, vol. 17, n. 71, jan. 2000.

NUTTI, J. Z. *Professores e especialistas diante do fracasso escolar: um estudo no cenário das classes de aceleração*. 2001. Tese (de Doutorado). – PPGE/UFSCar, São Carlos.

OLIVEIRA, João Batista Araújo e. Correção do fluxo escolar: um balanço do programa acelera Brasil (1997-2000). *Cadernos de Pesquisa* [online], n. 116, p. 177-215, 2002.

ORLANDI, Eni P. *Análise de discurso*. 6. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PARENTE, Marta Maria de A.; LÜCK, Heloísa. *Mecanismos e experiências de correção do fluxo escolar no ensino fundamental*. Brasília: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2004.

PATTO, Maria Helena Souza. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PRADO, I. G. de. A LDB e políticas de correção de fluxo escolar. *Em Aberto*, vol. 17, p. 49-56, jan. 2000.

SAMPAIO, M. das M. F. Aceleração de Estudos: uma intervenção pedagógica. *Em Aberto*, Brasília, vol. 17, p. 57-73, janeiro de 2000.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

_____. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2005.

A CANÇÃO DOS NIBELUNGOS: APROXIMAÇÕES À OBRA

Wanderson Fernandes Fonseca (UEMS)

wandersonviol@hotmail.com

Ana Aparecida Arguelho de Souza (UEMS)

anaarguelho@yahoo.com.br

RESUMO

Propomos, neste trabalho, a apresentação de uma continuidade da pesquisa realizada como iniciação científica na graduação, no curso de bacharelado em letras da UEMS (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul), que originou a monografia intitulada: *História, Mito e Literatura em Wagner: O Anel do Nibelungo*. O trabalho então apresentado teve por objetivo levantar fontes e realizar um estudo acerca dos elementos míticos, históricos e literários presentes nos libretos do ciclo de óperas “O Anel do Nibelungo”, de Richard Wagner, a fim de situá-lo no movimento romântico-nacionalista alemão do século XIX. Na investigação então realizada observamos a influência da obra *A Canção dos Nibelungos*, considerada o grande poema épico nacional germânico pelos intelectuais do romantismo alemão, na composição wagneriana. No desejo de dar prosseguimento à pesquisa propomo-nos considerar essa obra fonte do compositor alemão; realizando, desta maneira, um longo percurso para traz na história, buscando, na Idade Média, a literatura que fomentou não apenas Wagner, mas inúmeros artistas, leitores, escritores e intelectuais ao longo dos séculos que tiveram a oportunidade de conhecê-la e estabelecer com ela algum diálogo. Levantamos, aqui, um inventário acadêmico e artístico dos desdobramentos da *Canção dos Nibelungos*. Apresentamos as principais traduções da obra, bem como artigos e dissertações que a tem como corpus de análise; terminamos por apresentar os principais desdobramentos artísticos da obra, que teve reflexos no cinema, na música, na dramaturgia e na literatura. Vale ressaltar que, como literatura de documentação histórica, *A Canção dos Nibelungos* foi declarada “patrimônio documental da humanidade” pelo programa Memory of the World (memória do mundo) da UNESCO em 2009.

Palavras-chave: Canção dos Nibelungos. História. Épica.

1. Introdução

Este artigo apresenta resultados parciais de pesquisa desenvolvida acerca da *Canção dos Nibelungos*, poema germânico medieval, obra clássica do patrimônio cultural universal, que serviu de matriz e inspiração para muitas produções posteriores. *A Canção dos Nibelungos*, escrita originalmente em alemão gótico, possui escassa fortuna crítica nos veículos de publicação acadêmica no Brasil. Nesta pesquisa, foram levantadas e posteriormente organizadas fontes acerca da produção acadêmica a respeito dessa obra, por meio das quais se estabeleceu um diálogo com os pesquisadores do tema.

A produção acadêmica, no Brasil, referente à obra centra-se em artigos científicos e dissertações que analisam questões pontuais presentes no poema ou apresentam-no em comparação com outras obras. Livros que oferecem uma historiografia da literatura ocidental, da literatura germânica ou especificamente da literatura medieval também apresentam a *Canção...*, classificando-a no interior da literatura germânica medieval; às vezes tecem algumas considerações sobre aspectos literários pertinentes na obra. No entanto, vale notar que, mesmo sendo citado em todos os casos, o *Nibelungenlied* não é uma das obras mais estudadas pela academia brasileira, quer seja no interior dos estudos medievalistas, quer seja nos estudos historiográficos ou germanísticos; necessitando, assim, de uma leitura que incida sobre o valor estético-histórico da obra, apreendendo a singularidade com que esta captou as angústias, glórias e contradições do período em que foi concebida.

2. A Canção dos Nibelungos presente em livros e ensaios

Otto Maria Carpeaux lista a obra em seu livro *A História da Literatura Alemã* de 1963, reeditado pela Faro Editorial em 2013 sob o título *A História Concisa da Literatura Alemã*. O autor inicia a obra apontando para o caráter heterogêneo da literatura alemã, segundo ele motivos históricos, políticos, geográficos e linguísticos teriam feito com que essa literatura não fosse inequivocamente homogênea. Seria necessário defini-la. A definição então seria, para ele, puramente linguística: “literatura alemã é literatura escrita em língua alemã” (CARPEAUX, 2013, p. 9). O autor explica a necessidade dessa definição, apesar de parecer truísmo, com o fato de que a Alemanha nunca teve fronteiras certas, grupos compactos de língua alemã viveriam em países que nunca pertenceram à Alemanha, tanto na Europa Oriental quanto na Ocidental as fronteiras linguísticas do país seriam muito maiores do que as fronteiras geográficas. Assim, para ele:

A literatura alemã não é, portanto, somente a dos alemães na Alemanha. Também inclui as atividades literárias na Áustria, Suíça e Alsácia e dos alemães no Báltico; e de certos quistos de língua alemã encravados em outros países; basta lembrar a Praga de Rilke e Kafka. (*Id. Ibid.*)

Entre diversos outros fatores, incluindo a evolução histórica da língua, que podem marcar uma “literatura alemã” o autor pontua que antes da cristianização os alemães não teriam uma literatura escrita sendo usual preencher essa lacuna estudando literaturas em línguas aparentadas ou a relação da literatura alemã antiga com as nórdicas e escandinavas,

bem como a imigração de mitos, lendas e heróis. O autor situa, então, a *Canção dos Nibelungos* entre a literatura dos cavaleiros que marcaria, na transição para a Idade Média, uma nova língua literária, o *Mittelhochdeutsch* ou alemão médio, e o fim do monopólio, ou quase monopólio, do clero sobre as atividades literárias.

A *Canção dos Nibelungos* entra no inventário de Segismundo Spina em seu livro *A Cultura Literária Medieval: Uma Introdução* (1997). No livro, o professor lista a literatura produzida na Europa medieval, analisando-as quanto às formas, quanto ao estilo e quanto à temática. Traz ainda, ao final, uma sinopse cronológica que abrange do século IX ao século XV. A *Canção...* é identificada – na classificação que o autor faz: literatura empenhada, semiempenhada e de ficção – como literatura de ficção, com evidentes intuítos estéticos, localizada juntamente com outras literaturas dessa natureza entre os séculos XI e XIII (canções de gesta, poesia épica e sagas escandinavas).

Salvatore D’Onofrio em *Literatura Ocidental: Autores e Obras Fundamentais* (2004) também lista a obra germânica, classificando-a como gênero narrativo derivado dos versos do “ciclo carolíngio”. Este ciclo, redigido em versos, teria, segundo o autor, suas narrações centradas em aventuras da segunda metade do século VIII. A adaptação e mitificação de alguns desses episódios no século XII teria originado a epopeia francesa e servido de modelo a outras epopeias europeias, especialmente na Espanha e na Alemanha.

Nas obras consultadas em língua estrangeira temos, de Manuel Cifo González e Rosário María García Titos, o livro *Literatura Universal Segundo de Bachillerato*. O livro divide-se em três blocos nos quais são apresentados, respectivamente: 1. A história da literatura universal abrangendo das épicas medievais à renovação das novelas no século XX com Proust, Kafka, Joyce e Thomas Mann; 2. Os mitos presentes nas literaturas, de Ulisses ao Drácula; 3. Algumas obras, começando com a *Divina Comédia* e se estendendo até obras do século XX. A obra *El Cantar de los Nibelungos* aparece no primeiro bloco, quando os autores estão apresentando a épica medieval (o ciclo artúrico, os cantares de gesta e os poemas cavaleirescos); no subtítulo “Épica Germânica”, os autores realizam uma rápida apresentação da obra apontando para o paralelo entre o mito de Siegfried, e sua invulnerabilidade, e o mito de Aquiles. A novidade da nota apresentada, embora seja breve, é a informação da existência de uma obra em versos do século XII intitulada *A Ruína dos Nibelungos* que seria uma criação intermediária entre as *Eddas*, histórias de tradi-

ção oral dos séculos VIII e IX e compiladas de forma escrita no século XII que apresenta boa parte das lendas presentes na *Canção...*, e a *Canção dos Nibelungos* propriamente dita (esta, uma criação do século XIII).

Há uma tradução de Neumann (2009) de um ensaio de Joachimsthaler (2002), professor PhD na universidade de Heidelberg, que discute o processo de literarização de regiões alemãs através de criações literárias. Aborda os artifícios literários de tipificação dessas regiões e seu aproveitamento em processos políticos posteriores. Entrelaça à literarização das regiões a regionalização da literatura; bem como discute, teoricamente, os conceitos de região, regionalidade e regionalismo. O autor relata que a germanística cresceu em indissolúvel ação recíproca com uma substancialização nacional, e que por muito tempo buscou suas categorias descritivas idealísticas nesse processo. Elucida também algumas tendências do estudo de literatura alemã, entre elas a tendência de “pesquisar não a essência de uma literatura regional, mas a forma de existência empírica de literatura em uma região” (JOACHIMSTHALER, 2009, p. 32). Neste processo o autor situa alguns estudos sobre a *Canção dos Nibelungos* e a tentativa de “bavarização” da obra.

A pesquisa de Gudmund Schütte, publicada no *The Journal of English and Germanic Philology* em 1921: *The Nibelungen Legend and its Historical Basis [A Lenda dos Nibelungos e Suas Bases Históricas]*, investiga paralelos entre acontecimentos históricos e eventos narrados na lenda, afirmando que o *Nibelungenlied* representa para os povos germânicos, teutônicos e góticos o que os poemas homéricos representa para os gregos. Segundo o autor, o poema contém elementos que abrangem acontecimentos de cerca do ano 350 e se estendem até cerca do ano 1000. O primeiro grande clímax do poema seria o acontecimento de 436, a derrota e morte do rei Gunther da Burgúndia na batalha contra os hunos. O segundo ponto dramático seria atingido em 575, quando o rei franco Sigbert teria sido morto pelas mãos do irmão do rei Gunthran, da Burgúndia, e a morte teria sido atribuída à rainha Brunhild. Também é pontuada a derrota do rei Dagoberto pelos eslavos pagãos de Samo, em 630.

3. Artigos científicos

Entre os textos científicos publicados, há o trabalho de Álvaro Alfredo Bragança Júnior: “De Guerreiros Históricos a Ritter Literários – Por um Estudo Comparativo da Tradição Militar Germânica da Tardoan-

tiguidade à Baixa Idade Média”; comunicação apresentada no *Encontro de Historiadores Militares – 2012*, que estuda a história da cavalaria e do cavaleiro em suas representações no mundo germanófono entre os séculos XII e XIII, bem como busca entender sua valorização neste contexto histórico. Para o autor o estudo da inserção do cavaleiro na perspectiva cultural demanda um campo de conhecimento interdisciplinar, a *Medievística Germanística* que, na conceituação apresentada, tem como finalidade estudar a língua germânica e a literatura compilada nesta língua durante a Idade Média. O artigo é concluído afirmando que a cavalaria permeia a história da própria Europa e que seu legado – defender belas damas, proteger fracos e oprimidos – sobreviveu através dos séculos e continua sendo expandido no imaginário dos homens. Bragança Júnior cita a figura dos *Rittmeister*, membros da força aérea nos anos iniciais da Primeira Guerra Mundial, no século XX. Para ele

A antiga força hipomóvel torna-se a cavalaria aérea [...] [e segue] descobrindo novos tempos para uma arma que se no(ta)bilizou e no(ta)biliza até hoje em momentos de guerra e paz, ao desembainhar dos sabres, ao disparo dos canhões, mas também à luz da pena dos trovadores medievais. (BRAGANÇA JÚNIOR, 2012, s/p)

A revista *Literatura e Autoritarismo*: os 50 anos de golpe e outras formas de dominação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) apresenta, no seu primeiro volume (2014) o artigo de Daniele Gallindo G. Silva, intitulado: “Para uma (Re)mitificação dos *Nibelungen* no Período Entre Guerras Mundiais”. O trabalho propõe discutir, à luz do conceito de mito político, o que ele chama de “relação estabelecida entre o *Das Nibelungenlied* e suas releituras nos períodos de Guerras em território alemão”.

O artigo “A Presença de Átila na *Canção dos Nibelungos*: Uma Análise da Maneira Como o Grande Chefe Huno Foi Retrato no Épico Germânico”, de Eduardo Consolo dos Santos (2011, p. 81), analisa como o chefe huno Átila (c. 405-453) foi retratado na *Canção dos Nibelungos*, compilada quase mil anos após sua morte, considerando também o contexto histórico no qual foi escrita a obra. O estudo aponta, ainda, algumas contradições entre o Átila real e o da *Canção...*, sendo uma delas a monogamia de Etzel, contraposta à poligamia praticada entre os hunos do século III, embora seja apresentado como pagão nota-se aí, segundo o artigo, um Átila um tanto quanto cristianizado. O Átila da canção ainda aparece como um rei sábio e gentil, encarnando algumas das mais altas virtudes da realeza europeia, contrapondo-se ao Átila cruel, sanguinário e monstruoso que foi perpetuado no imaginário cristão da Europa Medie-

val pós-romana.

O artigo “O Anel do Nibelungo – Uma Comparação Entre o Libreto de Wagner e a Canção dos Nibelungos”, de Garbuio e Fiorini (2012), publicado na Revista *Convergências*, faz uma análise das relações existentes entre os personagens, objetos e outros elementos da lenda germânica medieval *A Canção dos Nibelungos* e a composição de Wagner *O Anel do Nibelungo*. Para tanto, o artigo primeiramente traz algumas informações dos libretos de Wagner e das fontes ali presentes. Afirma que, apesar de várias fontes serem identificadas, a tetralogia de Wagner pode ser considerada praticamente uma releitura da *Canção dos Nibelungos*, com algumas trocas nos personagens, e algumas alterações ou inversões na ordem cronológica do enredo. O artigo se presta a esclarecer diversos pontos das relações entre o antigo poema germânico e a adaptação para a tetralogia wagneriana.

A revista *Brathair*, especializada em publicação de estudos celtas e germânicos, traz, no volume 8 (2008), o artigo de Sabrina Hufnagel: “Domina Sancta Versus Domina Diabolica? Überlegungen zur Ambivalenz der weiblichen Darstellung im “Nibelungenlied” [Domina Sancta Versus Domina Diabólica? Reflexões Sobre a Ambivalência da Representação Feminina na Canção dos Nibelungos]”. No trabalho, escrito em alemão, a autora apresenta uma discussão acerca da personagem *Kriemhild*. A discussão é feita à luz dos estudos de gêneros.

Na mesma edição da revista, e na mesma perspectiva teórica, o artigo de Valéria S. Pereira: “Táticas de Poder Empregadas por Personagens Femininas em A Canção dos Nibelungos e A Saga Volsungos”, relata sobre a relação da maternidade e do casamento das personagens femininas das sagas, especialmente de *Kriemhild*, com as posses de bens materiais e com o jogo de poder vivenciado por essas personagens.

Na edição de 2004, volume 4, da mesma revista, temos o artigo de Eduardo Fabbro: “Sonhos e Visões: a Cultura Popular Germânica pela Luz dos Nibelungos”. No trabalho o autor faz uma análise sobre sonhos e visões na cultura medieval através do estudo da história dos nibelungos, ressaltando a interação entre cultura clerical e popular, e sua expressão na literatura.

4. Teses e dissertações

Novamente de Valéria S. Pereira é a dissertação de mestrado: O

Mundo Feminino em A Canção dos Nibelungos e a Saga dos Völsung (2006), na qual é analisado o papel das personagens femininas nas duas sagas, e sua participação nas vinganças que são temas das mesmas.

Outra dissertação notória é a de Lucas de Melo Bonez (2009) da PUCRS: *A Aventura Mítica em A Canção dos Nibelungos e em O Senhor dos Anéis: Aproximações e Distanciamentos do Mito Antigo ao Mito Contemporâneo*. O autor disponibilizou também a dissertação em forma de E-book com o título: *A Aventura Mítica em Anel dos Nibelungos e Senhor dos Anéis*. O trabalho aborda as semelhanças e diferenças entre o mito antigo e o contemporâneo, através das obras *A Canção dos Nibelungos*, e *O Senhor dos Anéis*, produzido no século XX, por J. R. R. Tolkien. É feito com base na teoria de Joseph Campbell sobre a aventura mítica.

Pela Faculdade de Educação da Unicamp, temos a dissertação de Godiva Accioly, intitulada: *Os Nibelungos: Estudo a Partir do Drama de Richard Wagner e do Filme de Fritz Lang*. O estudo parte das imagens produzidas pelo drama musical de Wagner e pela adaptação ao cinema de Lang do mito dos Nibelungos. O estudo considera que o drama musical e o drama visual (cinema) encontram-se, reconstituindo, assim, com seus respectivos códigos comunicativos, enquanto produções políticas e estéticas, o mito germânico. Vale observar que o estudo não incide diretamente sobre a fonte medieval.

Pela Dalhousie University Halifax, Nova Scotia – Canadá, temos a dissertação de Nadine I. Herman: *The Development of the Nibelungen-legend in Various Periods of German Literature (O Desenvolvimento da Lenda dos Nibelungos em Vários Períodos da Literatura Germânica)*. No trabalho a autora afirma que o mito dos Nibelungos apresenta um padrão de narrativa ininterrupta, iniciado antes do advento da escrita e que continuou a se desenvolver inclusive quando inserido no contexto de uma corte cristã. São examinadas as origens literárias do mito nos primeiros contos onde aparece: a *Edda Poética* e a *Saga Volsunga*. Então é analisada a presença do mito em vários períodos e em diversos gêneros da literatura alemã, das versões medievais até a restauração do mito feita por Wagner.

5. Considerações finais

Reconhecemos, com esse breve levantamento de fontes, a importância dessa obra que foi considerada patrimônio documental da humanidade. Seja nas pesquisas acadêmicas, nos desdobramentos artísticos, ou na importância ideológica aferida à *Canção...*, distinguimos as marcas legadas por esse poema medieval às culturas que o conheceram.

Para confirmar a influência do poema, assim como das diversas produções, nas diversas linguagens artísticas, tomamos a assertiva de Calvino (1993) de que um clássico chega até nós trazendo as marcas das leituras que precederam a nossa.

Testemunham essas marcas as numerosas obras baseadas e/ou inspiradas na *Canção...*, e que – apesar, ou justamente por isso – são também, por si sós, grandes obras.

Em nossa leitura agimos, entretanto, com alguma liberdade em relação a este clássico, porque o reconhecemos, também como Calvino reconhece, como uma obra que “nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (p. 11).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACCIOLY, G. *Os Nibelungos: estudo a partir do drama de Richard Wagner e do filme de Fritz Lang*. 2001. 110 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000235572&fd=y>> Acesso em: 21-10-2014.

ANÔNIMO. *A canção dos Nibelungos*. Trad.: Luís Krauss. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANÔNIMO. *A canção dos Nibelungos*. Trad.: Schmidt Patier. Brasília: Thesaurus, 2013.

BONEZ, L. M. *A aventura mítica em A Canção dos Nibelungos e em o Senhor dos Anéis: aproximações e distanciamentos do mito antigo ao mito contemporâneo*. 2009. Dissertação (de Mestrado). PUCRS, Porto Alegre. Disponível em:

<<http://tardis.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/4218/1/000410961-Texto%2BCompleto-0.pdf>>. Acesso em: 08-08-2014

BRAGANÇA JÚNIOR, Á. A. De guerreiros históricos a Ritter literários – por um estudo comparativo da tradição militar germana da Tardoantiguidade à Baixa Idade Média. *ENCONTRO DE HISTORIADORES MILITARES*, 2012, p. 20. Disponível em:

<<http://www.ifcs.ufrj.br/~pem/arquivo/alvarobraganca005.pdf>>. Acesso em: 17-07-2014.

CALVINO, I. *Por que ler os clássicos*. Trad.: Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARPEAUX, O. M. *A história concisa da literatura alemã*. São Paulo: Faro, 2013.

D'ONOFRIO, S. *Literatura ocidental: autores e obras fundamentais*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2004.

DIVERSOS. *A saga dos Nibelungos*. Brasília: LGE, 2004.

FABBRO, E. Sonhos e visões: a cultura popular germânica pela luz dos Nibelungos. *Revista Brathair*. Grupo de Estudos Célticos e Germânicos, UEMA, vol. 4 n. 1, 2004, p. s/p. Disponível em:

<<http://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/view/626/0>>.

Acesso em: 10-09-2014.

GARBUIO, R. L.; FIORINI, C. F. O Anel do Nibelungo: uma comparação entre o libreto de Wagner e a Canção do Nibelungo. *Convergências: Revista de Investigação e Ensino das Artes*. Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal. vol. 05, p. 79, 2010. Disponível em:

<<http://convergencias.esart.ipcb.pt/artigo/79>>. Acesso em: 07-08-2014.

HERMAN, N. I. *The Development of the Nibelungen-legend in Various Periods of German Literature*. 1999. 119 f. Dissertação (Mestrado) – Dalhousie University Halifax, Nova Scotia, Canadá. Disponível em:

<http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk1/tape9/PQDD_0020/MQ54233.pdf>. Acesso em: 30-09-2014.

HUFNAGEL, S. Domina sancta versus domina diabolica? Überlegungen zur Anbivalenz der weiblichen Darstellung im “Nibelungenlied”. *Revista Brathair*. Grupo de Estudos Célticos e Germânicos, UEMA, vol. 8, n. 2, p. 31-40, 2008. Disponível em:

<<http://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/viewFile/500/424>>. Acesso em: 07-08-2014.

JOACHIMSTHALER, J. A literarização da região e a regionalização da

literatura. Trad.: Gérson Roberto Neumann. *ANTARES: Letras e Humanidades*, n. 2, p. 27-60, 2009. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/400/330>>.

Acesso em: 12-06-2014.

PEREIRA, V. S. *Die Küneginne rîch – O mundo feminino em ‘A Canção dos Nibelungos’ e ‘A saga dos Völsung’*. 2006. 211 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Literatura Alemã) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

<<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8144/tde-22022007-203412/en.php>>. Acesso em: 08-08-2014.

PEREIRA, V. S. Táticas de poder empregadas por personagens femininas em *A Canção dos Nibelungos* e *A Saga Volsungos*. *Revista Brathair*. Grupo de Estudos Célticos e Germânicos, UEMA, vol. 8, n. 2, p. 51-67, 2008. Disponível em:

<<http://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/viewFile/502/419>

>. Acesso em: 07-08-2014.

SANTOS, E. C. A presença de Átila na *Canção dos Nibelungos*: uma análise da maneira como o grande chefe huno foi retratado no épico germânico. *Revista Brathair*. Grupo de Estudos Célticos e Germânicos, UEMA, vol. 11, n. 1, p. 81-94, 2011. Disponível em:

<<http://ppg.revistas.uema.br/index.php/brathair/article/viewFile/699/619>

> Acesso em: 07-08-2014.

SCHÜTTE, G. The Nibelungen Legend and its Historical Basis. *The Journal of English and Germanic Philology*. University of Illinois Press, vol. 20, n 3, p. 291-327, 1921. Disponível em:

<<http://www.jstor.org/stable/27702587?seq=1>>. Acesso em: 30-09-2014.

SILVA, D. G. G. Para uma (re)mitificação dos Nibelungen no período entre guerras mundiais. *Literatura e Autoritarismo*, vol. 1, n. 23, p. 61-79, 2014. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/LA/article/download/13078/pdf>>. Acesso em: 22-10-2014.

FILMES

LANG, F.; POMMER, E. *Die nibelungen*: Kriemilds rache. [filme – vídeo]. Produção de Erich Pommer, direção de Fritz Lang. Alemanha, 1924. DVD Magnum opus / VHS continental, 147 min. Longa-

metragem.

_____; _____. *Die nibelungen: Siegfried*. [filme-vídeo]. Produção de Erich Pommer, direção de Fritz Lang. Alemanha, 1924. DVD Magnum opus / VHS continental, 141 min. Longa-metragem.

A CONCORDÂNCIA NO PREDICADO NOMINAL: NOMINAL MESMO?

Luiz Leandro Gomes de Lima (UEMS)

luiz.gomes@ufms.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, discutimos a terminologia que a gramática tradicional utiliza para se referir às duas formas típicas de concordância gramatical: a verbal e a nominal. Argumentamos que, dados os processos sintáticos envolvidos no fenômeno da concordância dentro do predicado nominal – domínio sintático onde ocorrem duas predicacões: a primeira dentro de uma *small clause* e a segunda entre o verbo e seu sujeito –, este fenômeno se assemelha mais à concordância verbal, que acontece entre o predador verbal e seu argumento externo sujeito, que à concordância tipicamente nominal, que se dá entre o núcleo do sintagma nominal e itens lexicais a ele relacionados. Tanto a concordância entre o verbo e seu sujeito quanto a concordância entre o predicativo do sujeito e seu sujeito ocorrem pela conformação morfológica de um predador com seu argumento externo, sendo, portanto, de natureza similar, ao passo que a concordância nominal interna ao sintagma nominal não ocorre entre um predador e seus subordinados, mas entre uma palavra não-predadora e seus adjuntos. Nosso objetivo é chamar atenção para essa diferença.

Palavras-chave:

Concordância nominal. Gramática tradicional. Metalinguagem gramatical

1. Introdução

A gramática tradicional é entendida neste trabalho como um corpo de conhecimentos e um conjunto de métodos de análise de longa data na tradição linguística ocidental, que molda e inspira a produção das chamadas gramáticas tradicionais, isto é, que não baseiam suas análises nas últimas descobertas dos estudos linguísticos modernos, das mais diversas línguas de civilização atuais. Exemplos de gramáticas tradicionais do português incluem Bechara (2006), Cunha & Cintra (2001) e Rocha Lima (2011).

A origem da gramática tradicional é a Grécia antiga (cf. LYONS, 1979, p. 4). Com o estabelecimento da biblioteca de Alexandria, esta cidade se tornou o principal centro de pesquisa linguística e literária grega. Os estudiosos da época, chamados de “filólogos”, ao analisar textos de autores antigos, perceberam que a língua grega de seus contemporâneos

diferia em muito da língua grega clássica, como a usada nos poemas homéricos. Por terem muita admiração pelas grandes obras literárias do passado, esses estudiosos desenvolveram a crença de que essa língua do passado era mais “pura” e mais “correta” que o grego já “corrompido” da época.

Com os objetivos de restaurar os textos antigos, preservar a língua dos grandes poetas da antiguidade e tornar esses textos acessíveis às novas gerações, os filólogos helenistas publicavam tratados linguísticos e comentários de textos. Esses tratados, que ficaram conhecidos como “gramáticas”, tinham dupla finalidade: tentavam explicar o funcionamento da língua grega clássica ao mesmo tempo em que desejavam preservar o grego da corrupção dos iletrados. Em termos atuais, eram ao mesmo tempo gramáticas descritivas e gramáticas normativas. (Cf. TRAVAGLIA, 2009, p. 30-32)

Esse modelo de estudos linguísticos atravessou os séculos e os continentes, e, guardadas as devidas proporções, a maioria das gramáticas encontradas hoje em dia em livrarias ou bibliotecas se baseia exatamente nos antigos tratados gregos: são tentativas de descrição e prescrição da língua, com base em textos literários antigos. Todas aquelas gramáticas que citamos acima seguem exatamente essa receita.

E essa inspiração não se limita apenas aos objetivos desse tipo de trabalho – os próprios expedientes de descrição e o arcabouço geral de apresentação das regras gramaticais da língua ainda são exatamente os mesmos usados para descrever a língua grega. O problema é que essas técnicas falham quando aplicadas às línguas modernas. Diversos autores já denunciaram essa prática das gramáticas tradicionais e os diversos problemas advindos dela (Cf. PERINI, 1995; HAUY, 1983; CÂMARA JR., 2011). Por mais que os estudos linguísticos modernos já ofereçam técnicas de análise e estruturas teóricas muito mais adequadas à descrição linguística, os gramáticos tradicionalistas ainda insistem em repetir essas análises cheias de erros e inconsistências. Há uma grande resistência em aceitar reanálises das descrições tradicionais.

Neste trabalho, procuramos reanalisar um desses tópicos problemáticos da gramática tradicional. Discutimos aqui a terminologia que a gramática tradicional utiliza para se referir às duas formas de concordância gramatical: a verbal e a nominal. Argumentamos que, dados os processos sintáticos envolvidos no fenômeno da concordância dentro do predicado nominal, esse se assemelha mais à concordância verbal, que

acontece entre o predicator verbal e seu argumento externo sujeito, que à concordância tipicamente nominal, que se dá entre o núcleo do sintagma nominal e itens lexicais a ele relacionados.

2. Concordância na gramática tradicional

A concordância é um fenômeno sintático que envolve a adequação de certas palavras de uma oração, os determinados, às marcas morfológicas de outra palavra, um determinante:

(1) Os filhos mais velhos de Marina estudam inglês

Na oração (1), o artigo *os* e o adjetivo *velhos* estão concordando com o substantivo *filhos*, termo determinante que está no masculino-plural e que leva, portanto, seus termos determinados também para o masculino-plural. Da mesma forma, o verbo *estudam* carrega cópia das marcas morfológicas do seu sujeito *Os filhos mais velhos de Marina*: 3ª pessoa do plural.

A gramática tradicional chama o primeiro fenômeno de concordância nominal, porque se dá entre as categorias nominais (artigos, substantivos, adjetivos), e o segundo de concordância verbal, porque leva o verbo da oração a se adequar morfológicamente ao seu sujeito (Cf. BECHARA, 2006, p. 543). Além da concordância nominal tipificada em (1), a gramática tradicional também usa esse termo para se referir à concordância de predicativos do sujeito com o sujeito em orações com predicados nominais, como em (2):

(2) Os filhos mais velhos de Marina são professores

Apesar de ser um fenômeno sintático, o tema “concordância” em geral não é tratado dentro do capítulo sobre sintaxe. É comum que ele ganhe um capítulo próprio (ou até dois), com uma discussão detalhada sobre as diversas dificuldades que o usuário da língua geralmente encontra para acertar na concordância. Isso acontece porque a não realização da concordância está intimamente relacionada à identidade sociolinguística do falante (Cf. VIEIRA, 2007, p. 85). Costumamos “errar” muito na concordância, e por isso o tema muito valorizado nas aulas de língua portuguesa e extremamente detalhado nos materiais didáticos para ensino de língua materna.

No entanto, no que se refere à descrição do fenômeno da concordância, as gramáticas tradicionais não vão muito além do que já expuse-

mos. Gasta-se muito mais espaço e tempo detalhando-se as regras idiossincráticas do fenômeno que se analisando seu funcionamento na estrutura da língua. Para descrever mais detalhadamente a concordância e seus tipos, portanto, vamos ter que recorrer a conceitos da linguística moderna que não costumam aparecer em gramáticas tradicionais.

2.1. A concordância verbal

O verbo é o principal *predicador* das orações. Ele é responsável pelo processo da *predicação*, que é a saturação do predicador pela seleção de *sintagmas* que completem a transitividade verbal (Cf. MATEUS et al, 2003, p. 182). Por exemplo: o verbo *chutar* é um predicador de dois lugares, o que significa que ele exige a seleção de dois sintagmas para lhe completar o significado. Veja a oração em (3):

(3) O menino chutou a bola

Os sintagmas selecionados nesse caso foram *O menino*, que é um sintagma nominal (SN, cujo núcleo é um substantivo ou pronome), e *a bola*, também um sintagma nominal. Para demonstrar as possibilidades seletivas de um predicador antes de sua saturação, costuma-se usar a representação conhecida como grade argumental:

(4) [SN] chutar [SN]

O que a grade argumental demonstra é que o predicador *chutar* tem duas “vagas”, que são seus *argumentos*: um externo (à sua esquerda) e um interno (à sua direita)². A gramática tradicional chama o argumento interno de complemento verbal, que no caso do verbo *chutar* é um objeto direto (pois é um sintagma nominal; caso fosse um sintagma preposicional, SP, o objeto seria indireto, pela presença da preposição). Verbo + argumento interno formam o predicado da oração. O argumento externo é chamado de sujeito.

É importante notar que argumentos devem obrigatoriamente estar presentes na quantidade exata definida pelo predicador, sob pena de tornar a oração agramatical. Além disso, eles também devem ser do tipo exato exigido pelo predicador. Veja os seguintes exemplos, a partir da grade argumental do predicador *gostar*:

² O conjunto de vagas abertas que devem ser preenchidas pelo predicador é chamado por algumas teorias linguísticas de *valência* do verbo.

(5) [SN] gostar [SP com preposição de]

(6) a. *João gosta

b. *João gosta futebol

c. *Joaquina gosta com cozinhar

d. *Joaquina gosta de cozinhar de futebol

e. João gosta de cozinhar aos domingos

Perceba que (6)a é agramatical porque está faltando um dos argumentos exigidos pelo verbo (o interno); (6)b é agramatical porque o argumento interno selecionado não é um sintagma preposicional, como exige o predador; (6)c tem um sintagma preposicional como argumento interno, mas não se inicia pela preposição exigida pelo predador (um problema de regência, outro tema importante da gramática); (6)d é agramatical porque tem um sintagma “sobrando”: o predador *gostar* pede apenas um argumento interno; (6)e é a única oração onde a predicação se completou satisfatoriamente. Apesar disso, há em (6)c um sintagma sobrando: aos domingos. Trata-se de um *adjunto*, que não é exigido pelo predador e é opcional na sentença (indica em geral tempo, modo, lugar etc.).

A concordância verbal se dá, como se pode observar pelos exemplos em (3) e (6), pela conformação morfológica do predador com seu argumento externo. Quando um verbo é um predador que não seleciona argumentos externos, ele adota uma concordância “padrão” na 3ª pessoa. É o que acontece, por exemplo, com os verbos *haver* e *chover*:

(7) a. Houve muitos problemas

b. Choveu ontem à tarde

Em (7)a, o verbo *haver* seleciona apenas um argumento interno sintagma nominal, que será seu objeto direto; já o verbo *chover* é um predador de zero lugares, isto é, ele não seleciona nem argumento externo nem interno, pois funciona muito bem sozinho (*ontem* e *à tarde* são adjuntos).

2.2. A concordância nominal

A concordância nominal mais comum acontece dentro dos sintagmas nominais. Todo sintagma nominal é nucleado por um substantivo ou pronome substantivo. Se o núcleo for um pronome, ele estará sozinho. Já quando o núcleo for um substantivo, é quase certo que haverá outras

palavras orbitando ao seu redor:

(8) As alunas mais capazes resolveram os dois testes inteiros

Em (8) temos dois sintagmas nominais atuando como argumentos do predador *resolver*: *As alunas mais capazes*, cujo núcleo é *alunas*, e *os dois testes inteiros*, cujo núcleo é *testes*. Em ambos os casos, as outras palavras presentes no sintagma (artigos *As* e *os*, numeral *dois*, adjetivos *capazes* e *inteiros*) se conformam morfológicamente ao núcleo, copiando seus traços de número e gênero.

O importante a se notar aqui é que as palavras presentes no sintagma nominal não foram selecionadas pelo seu núcleo nominal³: são adjuntos, pois não são obrigatórios e não foram selecionados por um predador. A gramática tradicional chama essas palavras apropriadamente de adjuntos adnominais. (cf. BECHARA, 2006, p. 449)

A conclusão a que chegamos é a de que, enquanto a concordância verbal se dá entre um termo predador e seus argumentos, a concordância nominal se dá entre um termo não predador e seus adjuntos. São situações opostas, que ocorrem inclusive em domínios diferentes: a verbal dentro do sintagma verbal (SV, cujo núcleo é o predador verbal) e a nominal dentro do sintagma nominal. Essa é uma descrição elegante que poderia por fim ao caso.

Entretanto, a concordância verbal de que vimos falando é aquela que acontece dentro de um predicado verbal, isto é, um predicado nucleado por um verbo pleno (Cf. BECHARA, 2006, p. 426; DUARTE, 2007, p. 187, AZEREDO, 2002, p. 175-179). Há, como se sabe, um outro tipo de predicado, chamado de predicado nominal, como aquele exemplificado em (2) e repetido abaixo:

(9) Os filhos mais velhos de Marina são professores

Esse tipo de predicado vai trazer problemas à descrição simples da concordância exposta acima.

³ Há certos nomes que, tal como os predadores verbais, exigem a presença de outros sintagmas ao seu lado, o que significa que esses nomes têm grade argumental. É o caso de substantivos como *medo* (exige um sintagma preposicional encabeçado pela preposição *de*) ou de adjetivos como *equivalente* (exige um sintagma preposicional encabeçado pela preposição *a*). Esses sintagmas selecionados por predadores nominais são chamados de complementos nominais pela gramática tradicional.

3. Uma reanálise do fenômeno da concordância no predicado nominal

As orações (3) e (8), que demos como exemplos, são construídas a partir de verbos plenos, também chamados de verbos predicadores. Como vimos, eles recebem esse nome porque possuem a capacidade de restringir a seleção de sintagmas que os acompanharão na sentença. Essa restrição é sintática: para ocupar os lugares disponíveis nos argumentos do predicator, o sintagma deve pertencer a uma categoria específica. Mas, além de sintática, as restrições impostas pelo verbo também podem ser de ordem semântica⁴:

(10)a. *A pedra chutou a bola

b. *Os sonhos resolveram os dois testes inteiros

As sentenças (10)a e (10)b são agramaticais porque estão desrespeitando as restrições semânticas dos predicadores: ambos os verbos *chutar* e *resolver* exigem que seus argumentos externos sejam preenchidos por sintagmas nominais que se refiram a seres animados, dotados de vontade própria. Não é esse o caso dos sintagmas nominais *A pedra* e *Os sonhos*.

Já no caso de uma sentença como (9), não é o verbo *ser* que está controlando a seleção semântica do sintagma *Os filhos mais velhos de Marina*. É, na verdade, o adjetivo *professores* que faz esse papel. Pelo fato de ter um nome (substantivo, adjetivo, advérbio) controlando a predicação da oração é que chamamos esse tipo de predicado de predicado nominal. O verbo *ser* não é pleno, é apenas “de ligação”⁵.

Considera-se que dentro do domínio do predicado nominal ocorram duas predicações (Cf. MATEUS et al, 2003, p. 278). Para explicar essa dupla predicação, costuma-se lançar mão do conceito de *small clause* (Cf. MIOTO et al, 2005, p. 107), às vezes traduzida como minioração ou oração pequena. As *small clauses* podem ser observadas em sua forma natural em orações como as seguintes:

(11)a. A Maria acha o João lindo

⁴ A teoria gerativa chama esses dois tipos de seleção do predicator de C-seleção, seleção categorial, e S-seleção, seleção semântica. (Cf. MIOTO, XXXX).

⁵ Também chamado de *cópula*.

b. Todos achamos essas histórias muito estranhas⁶

As expressões *o João lindo* e *essas histórias muito estranhas* são orações pequenas, cuja predicação não envolve um verbo. Na verdade, quem controla a predicação são os Sintagmas Adjetivais *lindo* e *muito estranhas*. Isso é facilmente verificável pelo fato de que essas expressões concordam com os sintagmas nominais que seriam seus sujeitos: *o João* e *essas histórias*.

Se destacarmos, porém, essas *small clauses* dos exemplos (11)a e (11)b, elas não têm autonomia para atuarem como orações completas: para ser uma oração, é necessária a presença de um verbo. (Cf. PERINI, 2005, p. 61)

Veja:

(12)a. *O João lindo

b. *Essas histórias muito estranhas

É por isso que a oração só estará completa com a adição de um verbo de ligação, que em geral contribui também para expressar a modalidade e o aspecto da oração.

Veja em Azeredo (2002, p. 177):

(13) a. O João é lindo

b. O João ficou lindo (aspecto resultativo)

c. O João continua lindo (aspecto durativo)

Temos, assim, uma segunda predicação, pois esses verbos de ligação, apesar de não restringirem quais categorias sintáticas ou semânticas seus sintagmas devem ter, ainda possuem uma grade argumental. Além disso, eles concordam com o sujeito da oração. O predicador original da oração (*lindo*, nas orações em (13)), que também concorda com seu sujeito, vai ser chamado na gramática tradicional de predicativo do sujeito (o que denuncia sua natureza predicadora).

Aqui chegamos ao ponto em que a descrição se enrola. A concordância dentro do predicado nominal (entre o predicativo do sujeito e o sujeito da oração) é chamada pela gramática tradicional de concordância nominal (Cf. BECHARA, 2006, p. 544; CUNHA & CINTRA, 2001, p.

⁶ Essas orações em (11) têm predicados verbo-nominais, pois, além da predicação dentro da *small clause*, há ainda a predicação normal do verbo pleno *achar*.

270-274), talvez porque aconteça morfológicamente com nomes⁷.

Mas essa concordância se dá entre um termo predicator e seus argumentos, e não entre um termo não predicator e seus adjuntos. A concordância dentro do predicado nominal visa a superficializar a íntima ligação entre o predicativo do sujeito e seu sujeito (determinado e determinante), tal como a concordância verbal, que repercute a seleção feita pelo predicator verbal de seu argumento externo:

(14) a. A Joana está cansada

b. A Joana caiu

Em (14)a, o SA *cansada* concorda com o sintagma nominal *A Joana*, pois na *small clause* subjacente a essa oração (*A Joana cansada*), o sintagma nominal é argumento externo sujeito do SA, que atua como predicator. A mesma coisa acontece em (14)b, onde o predicator *caiu* concorda com seu argumento externo sujeito *A Joana*.

4. Considerações finais

A descrição da gramática tradicional se perde quando explica os tipos de concordância, no sentido de que dá nomes iguais a fenômenos totalmente diferentes: a concordância do predicativo é da mesma natureza da concordância verbal, e se afasta da concordância nominal. Nosso objetivo neste trabalho foi demonstrar essa inconsistência da gramática tradicional (apenas mais uma dentre as inúmeras que as gramáticas insistem em repetir a cada nova obra lançada).

A linguística moderna já oferece expedientes de análise e conceitos teóricos que permitiriam descrições muito mais escrupulosas e simples dos fenômenos linguísticos, e mesmo assim a gramática tradicional (e a maioria dos materiais usados no ensino de língua materna, baseados na gramática tradicional) continua se apoiando em descrições anteriores, recheadas de inconsistências e erros.

⁷ No entanto, devemos nos lembrar de que a concordância é um fenômeno sintático, e não morfológico. A flexão verbal e nominal, sim, é que são fenômenos morfológicos. Portanto, não podemos dar nome a um fenômeno sintático com base em sua contraparte da morfologia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEREDO, J. C. *Fundamentos da gramática do português*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- CÂMARA Jr., J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 44. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- CUNHA, C.; CINTRA, L. F. L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.
- DUARTE, M. E. Termos da oração. In: BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.
- HAUY, A. B. *Da necessidade de uma gramática-padrão da língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 1983.
- LYONS, J. *Introdução à linguística teórica*. São Paulo: Cultrix, 1979.
- MATEUS, M. H. M. et al. *Gramática da língua portuguesa*. 5. ed. Lisboa: Caminho, 2003.
- MIOTO, C. et al. *Novo manual de sintaxe*. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2005.
- PERINI, M. A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1995.
- PERINI, M. A. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- ROCHA LIMA, C. H. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- VIEIRA, S. R. Concordância verbal. In: BRANDÃO, S. F.; VIEIRA, S. R. *Ensino de gramática: descrição e uso*. São Paulo: Contexto, 2007.

A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DE DILMA ROUSSEFF ATRAVÉS DO DISCURSO POLÍTICO

Deivide da Silva Fonseca (FNC-SP)
professordeivide@hotmail.com

RESUMO

A presente pesquisa fundamenta-se na análise da construção da imagem de Dilma Rousseff a partir do discurso político. Esse trabalho propõe-se comentar como foi construída a imagem política de Dilma Rousseff, a primeira presidente mulher eleita no Brasil, investigando seu discurso realizado no Congresso Nacional e publicado no site da *Folha de São Paulo*, discurso esse, que compõe o *corpus*, com publicação realizada em 01/01/2011 às 15h45min. Procurou-se um embasamento nos estudos de teorias da linguística e em conceitos da análise do discurso formulados por Dominique Mainueneau (1997; 2004) e por Patrick Charaudeau (2008; 2009; 2010).

Palavras-chave: Texto. Imagem. Discurso. *Ethos*

1. Considerações iniciais

Todos os textos são veiculados dentro de discursos. Os discursos, em linhas gerais, são as atividades comunicativas de um sujeito numa corrente de situação, abrangendo um conjunto de enunciados produzidos por um locutor e o evento de sua enunciação, isto é, qualquer trecho falado ou escrito que resulta um todo significativo autônomo de sua extensão.

O *ethos* é um instrumento pelo qual um orador revela sua personalidade através da maneira de se exprimir. O *ethos* é localizado no cruzamento da teoria da argumentação com a pragmática, estando, por sua vez, presente em todo discurso humano e em todo ato comunicativo.

Todas as palavras de um determinado ator político, de um orador, todas as entrevistas que determinam a escolha de um candidato político, os comícios eleitorais e as relações de sedução propiciam a formação de uma imagem passível de análise. Neste trabalho, objetiva-se analisar a construção da imagem de Dilma Rousseff, tecendo um breve relato de como essa imagem é veiculada através do discurso político.

Diante do problema que envolve a imagem de um político a qual pode influenciar na aceitabilidade do seu discurso e no ato comunicativo, cabe questionar como foi construída a imagem da presidente Dilma Rousseff a partir do discurso de posse realizado em 01/01/2011 no Congresso

Nacional.

Parte-se da hipótese que, ao analisar o discurso da presidente, é possível identificar os modos de construção da imagem de Dilma Rousseff e investigar como essa imagem a coloca no centro das políticas do Brasil.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de discutir e analisar a imagem de Dilma criada através do discurso político o qual, por vezes, é composto por muitos obstáculos linguísticos e exercem determinada influência sobre o eleitor.

Portanto, admite-se que o assunto é bastante complexo e não se apresentará nesta pesquisa como um modelo acabado, mas como uma proposta para uma linha de reflexão.

2. O discurso e a análise do discurso

A França possuiu extrema visibilidade literária, o que confirma a multiplicidade de gêneros textuais transitando pelos muitos caminhos intelectuais do país. A análise do discurso vem, por sua vez, trazer suas contribuições para a hermenêutica da época presente, pressupondo a existência de múltiplos textos com sentidos escondidos a serem percebidos que podem continuar inalcançáveis sem o uso de métodos apropriados de investigações e análises. Isso significa dizer que a pretensão da análise do discurso é de construir novos caminhos de interpretação, de criar artifícios que norteiem o leitor ou usuário do texto a níveis opacos da ação estratégica de um sujeito (MAINGUENEAU, 1997, p. 11). Destarte, um dos objetivos da análise do discurso é uma leitura aprofundada que medite ou não em fatores exteriores aos textos, a qual busca a visualização de uma significação que se apresenta inscrita no texto, porém, não escrita nele.

A análise do discurso tem a finalidade de estabelecer interpretações e explicações sem nunca as neutralizar e, por depender das ciências sociais, considera que haja na língua uma ordem própria e natural (relativamente autônoma) que busca reintroduzir a noção de sujeito e de situação para dentro da análise da linguagem, isto é, a história é diretamente afetada pelo simbólico; o sujeito deixa de ocupar a centralidade; também o afetamento acontece no plano real (não imaginário) da língua e, do mesmo modo, no plano real da história, ambos sem o controle devido. Isso caracteriza a noção de sujeito discursivo funcionando pelo inconscien-

te e pela ideologia afirmada por Orlandi (ORLANDI, 2005, p. 20). Dito de outra forma, em nossa vida comunicativa, as palavras que utilizamos textual e/ou discursivamente circulam impregnadas de sentidos cristalizados ao nosso léxico e não mensuramos como tais foram instituídos e, no entanto, conseguem significar algo perfeitamente em nós ou para nós.

O termo discurso tornou-se bastante usual nas ciências da linguagem e a atividade verbal, em geral, é a constante referência para a qual tem apontado. Sua definição é dúbia como cada episódio de fala ou qualquer uso restrito da língua, podendo ser imaginado com um caráter ambíguo, designando tanto o sistema que permite produzir um conjunto de texto quanto o próprio conjugado de textos produzidos (MAINGUENE-AU, 2004, p. 51).

O uso corrente do termo deve-se à alteração no modo de investigar e analisar a linguagem. O conceito de discurso que se quer sistematizar permite vê-lo como uma forma de ação, como algo norteado, direcionado, orientado, que supõe uma organização situada além da frase, como uma etapa de um sistema de interação e contextualização, gerido por normas e admitido em um interdiscurso que, por sua vez, é o dizer já dito, o saber, a memória discursiva e o que permeia e determina uma formação discursiva. Referencialmente, o discurso é um lugar fora do sujeito e da língua; um ambiente marcado ideologicamente, conseqüentemente, é produzido e modificado social e historicamente sempre, em decorrência dos discursantes ingressarem nele para discursar, ou seja, todo indivíduo será sempre inscrito num discurso para comunicar algo, falar ou ter voz.

Ao dizer que o discurso supõe uma organização transfrástica, situada além dos limites frasais, fazemos referência à ideia de que ele mobiliza estruturas de outras ordens diferentes das da frase (*Id.*, p.52). No entanto, isso não constitui que todo discurso será manifestado por sequências de palavras que são necessariamente de aspecto superior à frase.

Os discursos estão submetidos a regulamentos de organização em vigor de determinada comunidade, ou seja, as regras de organização incidem sobre o plano do texto, dimensão do enunciado, entre outros, pois cada plano textual terá sua especificidade discursiva. Admite-se dizer que

O discurso não é discurso a não ser que esteja relacionado a uma instância que, ao mesmo tempo, se põe como fonte das pontes de referência pessoais, temporais, espaciais, e indica qual atitude adota em relação àquilo que diz a seu interlocutor (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p.170).

Todo discurso, assim, aponta para um dado sujeito, um agente (EU) que se põe como fonte das referências do espaço discursivo e, ao mesmo tempo, remeterá qual sua atitude em relação àquilo que se diz e em relação a seu co-enunciador. Seu suposto aspecto é de uma conjuntura de atributos que vão desde a produção e concepção das atividades verbais, abrangendo as intencionalidades do locutor que, como se sabe, é o criador da ação verbal, e o ambiente de produção e veiculação.

Numa conversação entre dois locutores que coordenam suas enunciações percebendo imediatamente o efeito que as palavras têm sobre o outro, torna-se visível uma interatividade, um dos atributos do discurso, entretanto, não se quer afirmar que todo discurso seja oriundo das conversações. A atividade verbal concretiza determinada interatividade entre dois parceiros e as marcações dos enunciados se encontram em dois polos: de um lado um enunciador, do outro lado um coenunciador. A definição e conceituação do discurso discutida se engendram nas propriedades e atributos que o objeto discurso possui tornando, dessa forma, apreciáveis algumas das regras que o governam. A linearidade e o desenvolvimento temporal atribuem ao discurso uma capacidade de ser orientado, pois é concebido com finalidade de auxiliar um locutor e seu efeito remete automaticamente para um determinado desígnio. Supõe-se, então, que seja direcionado, orientado para um lugar ou que chegará a alguma parte destinatária ou a um receptor.

3. O *ethos* e a construção da imagem de um ator político

Desde a Antiguidade Clássica, procurou-se compreender os meios discursivos, seu forte poder de influência sobre os auditórios e as diversas problemáticas relacionadas aos discursos e, assim como no passado, cientistas e estudiosos investigam a noção de *ethos* – termo cedido da retórica antiga – e como delinear um preciso conceito sobre o assunto. Nesta pesquisa, a noção de *ethos* abordada apresenta-se ligada à tradição retórica e revisitada por estudiosos da análise do discurso. Essa noção associa-se diretamente às modalidades verbais da apresentação de si na interação verbal. Desse modo, *ethos* designa uma demonstração psicológica de uma imagem de si que um locutor constrói em seu discurso para exercer uma influência sobre seu alocutário. (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2008, p. 220)

O ato de amplexar às palavras gera a construção de uma imagem de si. Ao discursar e abraçar as palavras, um locutor não é forçado a

construir um autorretrato ou detalhar seus atributos para comunicar-se, isto é, suas competências linguísticas, seus conhecimentos enciclopédicos aliados a outros fatores como seu estilo e histórico social são satisfatórios para estabelecer e delinear um perfil de sua pessoa. Assim, um locutor realiza, em sua alocação, uma exposição de si; o modo de dizer leva a uma imagem que promove ou condiciona uma boa atuação do projeto.

Em pragmática, o *ethos* é desdobrado no registro do mostrado, na imagem que o orador projeta e nos ditos. Nos usos discursivos, o efeito do que se propõe dizer ocorre através da enunciação sem ser mencionado no enunciado. Em análise do discurso, Maingueneau (2008 *apud* Amossy, 2008, p. 69) investiga o *ethos* em caminhos além do âmbito da argumentação. Isso admite refletir sobre o processo mais geral dos sujeitos a certas atitudes discursivas, assim, o *ethos* não é um ser dito explicitamente, mas mostrado e, conseqüentemente, todo orador mostrará sua maneira de dizer no momento da enunciação.

O *ethos*, ainda, está vinculado ao papel a que corresponde um discurso, e não ao indivíduo real que discursa, independentemente de seu desempenho oratório. O que o orador pretende ser, ele o dá a entender e mostra: não diz que é simples ou honesto, mostra-o por sua maneira de se exprimir. O *ethos*, portanto, liga-se ao exercício da palavra, é o sujeito da enunciação (AMOSSY, 2008, p.31 *apud* MAINGUENEAU, 1993).

O *ethos* se elabora por meio de uma percepção complexa mobilizadora da afetividade do intérprete, que retira suas informações do material linguístico e do ambiente e, articulando-se com o verbal e não verbal, e provocando nos interlocutores efeitos multissensoriais. Constitui, dessa forma, a mais importante das três provas engendradas pelo discurso – *logos*⁸, *ethos*⁹ e *pathos*¹⁰, para Ekkehard Eggs (2008 *apud* Amossy, 2008, p. 57). O orador, através do *ethos*, mostra, em seu discurso, um caráter honesto que parecerá mais digno de crédito aos olhos de seu auditório. O lugar que concebe o *ethos* naturalmente é o discurso e todo o modo de se expressar nasce de uma preferência entre variadas possibilidades linguísticas e estilísticas. Aristóteles não recusa a função persuasiva do *ethos* e

⁸ Termo ligado ao discurso, à inferência, ao raciocínio, a argumentação e pertence ao domínio da razão.

⁹ Termo ligado ao caráter honesto e a Virtude; ao lado *pathos*, pertence ao domínio da emoção.

¹⁰ Termo ligado à paixão e ao afeto.

pathos, apenas deseja lembrar que ambas não pertencem à arte retórica a não ser que sejam motivadas no e pelo próprio discurso, assim, é necessário que a credibilidade do locutor seja o efeito do seu discurso. Ainda, a persuasão não se criará se o auditório não puder ver no locutor um indivíduo que tenha o mesmo *ethos* que ele, pois persuadir consistirá em fazer passar pelo discurso um *ethos* característico do auditório, para lhe dar a impressão de que é um dos seus que ali discursa.

4. A política e o discurso político, por Patrick Charaudeau

Todas as informações veiculadas em nossas sociedades são inerentes à linguagem que, por sua vez, não é transparente ao mundo. Ela apresenta sua própria opacidade através da qual se constrói uma visão, um sentido particular do mundo e, ainda, mantém uma relação de proximidade com a ação.

A linguagem e a ação são componentes de uma troca social, têm explícita autonomia e se encontram em um acordo de interdependência recíproca. Dentro dessa dualidade, os atos de linguagem estão ligados à ação mediante as relações de forças que os sujeitos sustentam entre si, as quais constroem simultaneamente o veículo social. Dentro das relações de força, cada um dos indivíduos percebe seu papel (autoridade ou submissão) e o desempenha sobre seus parceiros. É, portanto, a partir da ação política que a vida social é determinada e organizada visando ao bem comum. As ações, empenhadas na noção de decisão coletiva, são finalizadas em conformidade com um dado objetivo. São estruturadas em função de um espaço fechado e irreversível, levando um agente comunicante a tornar-se um decisor¹¹ cuja função é atingir seus alvos em nome do bem comum.

O ato de linguagem emana de um sujeito que apenas pode definir-se em relação ao outro, pois, sem a existência do outro, não há consciência de si, como está postulado no princípio de alteridade¹² que define o ato de linguagem como um ato de troca entre dois parceiros: o sujeito

¹¹ Decisor é um termo usado por Charaudeau para designar um agente que não apenas elaborou um projeto no qual está inscrito o fim a atingir, mas que, além disso, tomou uma decisão de engajar-se na concretização desse projeto pelo qual ele é, a partir desse momento, totalmente responsável.

¹² Termo empregado por Patrick Charaudeau para designar um dos quatro princípios que fundam o ato de linguagem.

comunicante (EU); o sujeito interpretante (TU). Ambos se encontram em uma relação interacional e cada um deles desempenha papéis diferentes, sobretudo, relacionam-se diretamente; um age como produtor de sentido do ato de linguagem e o outro, como interpretante do sentido desse ato.

Ainda nessa relação, o sujeito não cessa de trazer o outro para si – princípio de influência¹³. Diante dessas forças coercivas que agem em função dos agentes discursivos e são parte duma movimentação natural de tentativa de administração e consolidação do poder, os enunciadores tendem a gerenciar as suas relações. Essa gestão oscilante e ambivalente entre os parceiros de comunicação fundamenta a princípio de regulação¹⁴, o qual é preponderante no jogo das influências, constituindo a condição de que os parceiros se engajem no processo de reconhecimento comunicacional, persigam e concluam a troca comunicativa. Com a regulação, fica permitido ao sujeito comunicante pôr em ação certas estratégias de base, cuja finalidade é assegurar uma continuidade ou uma ruptura da troca comunicativa, seja por aceitação, seja por rejeição da fala do outro.

O discurso político aparece como texto argumentativo e por demasiado persuasivo. Apresenta valores que correspondem às ideias defendidas dentro dum espaço de discussão os quais desempenham um papel de princípio de decisão e cujo domínio seria coletivo. A ação política tem uma atuação concertada (combinatória) e seu responsável se entrelaça com essa mesma coletividade. Os Estados, a República, a Nação são entidades abstratas criadas pelas propriedades coletivas dos valores, entidades essas que superam cada um dos membros do grupo. Os valores correspondem às ideias que podem ser defendidas num espaço de discussão, tais valores agrupam-se com um determinado ideal em que todos são responsáveis e desapaosados¹⁵ concomitantemente. A propriedade coletiva dos valores, se considerada como fim de uma discussão, indica que no ponto de partida da criação verbal existem opiniões diferentes sobre a definição dos fins dos meios; por consequência, a coletividade adota um

¹³ Outro termo criado por Charaudeau para mencionar um dos quatro princípios do ato de linguagem.

¹⁴ Os princípios de regulação, de relevância, de alteridade e de influência, são agentes fundadores do ato de linguagem. Suas definições são encontradas com suas totalidades conceituais no *Dicionário de Análise do Discurso*, de Patrick Charaudeau e Dominique Maingueneau.

¹⁵ Esse despojamento é fundador e necessário aos arrolamentos políticos, mas, ao mesmo tempo, causa as formas específicas do mau político. Trata-se, neste momento, da visão do poder político que se opõe ao poder totalitário procedente de um poder individual.

mecanismo para determinar a partir de qual momento um acordo foi estabelecido, um consenso foi posto ou, enfim, que não houve unanimidade alguma na decisão coletiva. Ainda, necessariamente, ficam armazenadas as diferentes opiniões do ponto de partida sob o consenso de que é necessário observar uma sociedade como um conjunto fragmentado de comunidades de opiniões diversas, que deve ser levada em conta pela ação política na tentativa de gerenciar os conflitos resultantes desse confronto.

As instâncias implicadas na ação política são a instância política e a instância cidadã. A instância política é delegada e assume uma realização da ação política; em contrapartida, a instância cidadã é pautada na origem da escolha dos representantes do poder. A instância política situa-se entre dois processos contrários, o de produção comunicativa de um poder legítimo, de um lado, e a constituição dessa legitimação pelo sistema político, do outro lado. O espaço de discussão tem a função de determinar os valores e de responder aos espaços de persuasão. A instância política tenta fazer a instância cidadã aderir à sua ação usando argumento de razão e paixão.

Toda ação depende diretamente de lugares de construção dos valores e da existência dos espaços de discussão. O campo político é como ambiente de governo da palavra, entretanto, o governo da palavra não é tudo na política, Charaudeau diz que

[...] a palavra intervém no espaço de discussão para que sejam definidos o ideal dos fins e os meios da ação política; a palavra intervém no espaço de ação para que sejam organizadas e coordenadas a distribuição das tarefas e a promulgação das leis, regras e decisões de todas as ordens; a palavra intervém no espaço de persuasão para que a instância política possa convencer a instância cidadã dos fundamentos de seu programa e das decisões que ela toma ao gerir os conflitos de opiniões em seu proveito (CHARAUDEAU, 2008, p. 21).

Ainda que a palavra não se mantenha em condição totalitária à política, não se pode afirmar que a política pode agir sem a palavra, tendo em vista a relação de dependência da política com a palavra. Logo, há dois caminhos possíveis de inserção aos indivíduos. O primeiro volta-se para quem comunga com a ideia de que o poder político está diretamente ligado à dominação e à violência, por meio do Estado que, tendo força de dominação, impõe sua autoridade sob a aparência de legalidade e obriga os homens a saberem-se dominados. O segundo, a saber, contrário ao primeiro, entende que o poder político resulta de um consentimento ou de uma vontade dos homens de viverem juntos e, ainda, sustenta o fato político no qual o poder e a ação se definem reciprocamente. Numa regi-

ão fronteira entre esses dois caminhos, há uma possibilidade de equilíbrio que propõe distinguir um poder comunicativo (às vezes, inorganizado e que se instaura fora de toda dominação). Ou seja, é o povo seu iniciador e depositário e que faz circular informações na sociedade, criando um espaço de discussão fora de todo poder, em um espaço público não programado para tomar decisões, de um poder administrativo que implica sempre relações de dominação. Trata-se de organizar a ação social, de regulá-la por leis e sanções e de evitar ou repetir tudo que poderia se opor a essa vontade de agir.

De fato, é neste ambiente onde os poderes comunicativos e administrativos se filiam que são inscritos todos aqueles indivíduos defensores da concepção do poder político como resultado da convergência de dois componentes da atividade humana: o debate de ideias e o fazer político. A palavra política deve se debater entre uma verdade do dizer e uma verdade do fazer, uma verdade da ação que se manifesta por meio de uma palavra de decisão ou/e uma verdade da discussão que se manifesta mediante uma palavra de persuasão ou sedução¹⁶.

A política nasce com o desejo de organizar a vida dos indivíduos em comunidade e se caracteriza mediante algumas atividades de regulação social:

- a) regular as relações de força, visando manter ou aplainar algumas situações de dominação ou conflito e mesmo tentar estabelecer relações igualitárias entre os indivíduos;
- b) legislar, mediante a promulgação de leis e de sanções, orientando os comportamentos dos indivíduos tentando preservar o bem comum;
- c) distribuir e repartir as tarefas, os papéis e as responsabilidades de todos mediante a instalação de um sistema de delegação e de representação mais ou menos hierarquizado, neste caso, indivíduo outorgado por eleição ou nomeação.

Segundo Charaudeau (2008, p. 39), “O discurso político não esgota, de forma alguma, todo o conceito político, mas não haverá política sem discurso. Este é constitutivo daquela”, em que a linguagem é um agente motivador, orientador e capaz de atribuir sentido à ação. Entre-

¹⁶ Na política, a persuasão pode indicar a ordem da razão e a sedução pode indicar a ordem da paixão.

mentes, a política depende da ação e se inscreve constitutivamente nas relações de influência social. A linguagem, em virtude dos fenômenos de circulação dos discursos, é o que permite que se constituam espaços de discussão, persuasão e de sedução nos quais se elaboram os pensamentos e a ação política. Então, como afirma Charaudeau (*Id.*), “A ação política e o discurso político estão indissociavelmente ligados”, o que justifica pelo mesmo raciocínio o estudo político em detrimento ao discurso.

Em qualquer enunciado, por mais inocente que seja, um sentido político pode lhe ser atribuído a partir do momento em que a situação o aprovar. Assim, um enunciado, aparentemente político, pode, de acordo com a situação, servir apenas de pretexto para dizer outra coisa que não tenha cunho político, neutralizando, dessa forma, seu sentido. Charaudeau (*Id.*, p. 40) afirma isso ao dizer que “Não é, portanto, o discurso que é político, mas a situação de comunicação que assim o torna. Não é o conteúdo do discurso que assim o faz, mas é a situação que o politiza”.

Existem diferentes lugares de fabricação do pensamento político. A produção de sentido desse pensamento está relacionada a questões de interação, sendo estabelecida sob os modos de interação e sob os modos de identificação dos participantes envolvidos na elaboração do pensamento político. Sendo assim, é possível estabelecer acertadamente os seguintes lugares de fabricação do pensamento político:

- a) o discurso político como sistema de pensamento nasce do resultado de uma atividade discursiva que procura criar um ideal político em função de certos princípios que devem servir de referência ao movimento de construção das opiniões e dos posicionamentos.
- b) o discurso político como ato de comunicação diz respeito mais diretamente aos atores que participam da cena de comunicação política, cujo desafio consiste em influenciar as opiniões com o propósito de obter adesões, rejeições ou consensos.
- c) o discurso político como comentário não está intrinsecamente voltado para um fim político; o propósito é o conceito político, mas o discurso inscreve-se em uma situação cuja finalidade está fora do campo da ação política, isto é, é um discurso político, sem risco político.

O discurso político manifesta-se tanto intragoverno¹⁷ quanto extragoverno¹⁸. Esses diferentes lugares de fabricação do discurso político não estão evidentemente separados uns dos outros. O discurso social possui a característica de circular no interior dos grupos que o constitui. Assim, o discurso político também é considerado um transeunte desses caminhos, pois pode ser construído de maneira rigorosa, teorizante e, ao mesmo tempo, é um lugar de engajamento do sujeito, de justificação do seu posicionamento e de influência do outro, cuja encenação varia de acordo com as circunstâncias de comunicação, o que tornaria mais justo falar do conceito do discurso político do que do próprio discurso político.

A história sempre procurou remontar os acontecimentos políticos do passado e, com isso, construir novas explicações para as causas e consequências desses episódios usando um método de tratamento dos arquivos, de correlação dos fatos e análises de conteúdos temáticos. A ciência política ou ciência do campo político volta-se mais para os questionamentos da ação política em relação às suas finalidades pragmáticas e a seus efeitos que para os questionamentos sobre o fundamento de um tipo de pensamento.

A filosofia política se questiona sobre os fundamentos do pensamento político e algumas categorias que o compõem embasada nas interrogações permanentes sobre os modelos de organização da sociedade. Paulatinamente, a sociedade foi se construindo sob a direção da filosofia política, como um corpo de indivíduos cujas relações devem ser ordenadas em nome de um ideal do bem e da justiça. Tornou-se também uma agente questionadora que tenta observar qual é o melhor tipo de governo para atuar a seu favor, objetivando quem faz o quê nessa organização social, o que aponta para as estruturas hierarquizadas. Dentro desse sistema de questionamentos motivados pela filosofia política, coloca-se a questão da soberania e da legitimidade.

A questão da legitimidade das formas de governo centralizou o debate filosófico sobre a questão do poder e sobre a questão da justiça e do direito. Por conseguinte, a filosofia política é como todas as outras filosofias que buscam pensar o pensamento e tem, por objetivo, as diferen-

¹⁷ Termo usado por Charaudeau para corresponder a um desafio de ação no qual a palavra política se faz performativa para poder governar com os parceiros diversos.

¹⁸ O termo corresponde ao desafio de deliberação no qual a palavra circula entre esses mesmos parceiros sem que tenham poder de decisão.

tes formas possíveis de racionalidade política e seus questionamentos.

5. Tratamento dos dados

5.1. Constituição do *corpus* e metodologia

O *corpus* desta pesquisa constitui-se de um discurso realizado por Dilma Rousseff no Congresso Nacional após a cerimônia de posse da presidência, em sessão presidida pelo senador José Sarney. O referido discurso¹⁹ foi publicado em 01/01/2011, no site da *Folha de São Paulo*, às 15h 45min. Outros veículos midiáticos de comunicação também realizaram a publicação do referido *corpus*, no entanto, o grande acesso e a vasta aceitabilidade do publicante escolhido formam fatores preponderantes na decisão de ter como suporte do *corpus* desta pesquisa o site da *Folha*.

O item 3.2 desta pesquisa²⁰ é destinado à análise do *corpus*. A plataforma de governo, bem como as promessas e os pactos do governo que aparecem no *corpus* não serão analisadas, ao passo que não há um compromisso de defesa crítica da pessoa política de Dilma Rousseff nesta pesquisa. Não serão esgotadas outras possibilidades de análise no discurso aqui abordado, visto serem diversos outros casos que poderiam retratar novas imagens políticas de Dilma Rousseff.

Desde 01/01/2011, o discurso se encontra disponível no site <<http://www1.folha.uol.com.br/poder/853564-leia-integra-do-discurso-de-posse-de-dilma-rousseff-no-congresso.shtml>>.

Na análise, recorreremos teorias da semântica e da análise do discurso para uma possível interpretação dos enunciados. Todos os itens analisados são fatores relevantes à construção do *ethos* e formação da imagem de Dilma Rousseff que será desenhada na análise desta pesquisa.

¹⁹ Os trechos integrais do discurso analisado formam retirados da presente pesquisa a fim de atender às normas de publicações dispostas no item f. das instruções para apresentação de trabalhos contidas em <http://www.filologia.org.br/vii_sinefil/instrucoes.html>.

²⁰ A pesquisa busca uma análise sincrônica da imagem da personagem política Dilma Rousseff para que, em estudos posteriores, possa ser comparada com outras criadas em outras ações discursivas da presidente.

5.2. Análise do *corpus*

Segundo Charaudeau; Maingueneau (2008, p. 220), o *ethos* é um termo que assinala a imagem de si que o locutor constrói dentro do seu discurso para conseguir exercer uma influência sobre seu alocutário. Diante dessa descrição de um recurso bastante usado pelas autoridades políticas do nosso país, pode-se, nesta análise, atribuir alguns valores de observância ao *corpus* desta pesquisa.

A discursante inicia seu discurso com um vocativo usado no feminino. Pode-se afirmar que esse seja um recurso usado para marcar um diálogo entre a discursante e outras possíveis alocutárias, pois Dilma Rousseff vocaciona mulheres e depois os homens. Charaudeau (2008, p. 87) afirma que “No domínio político, a construção das imagens só tem razão de ser se for voltada para o público, pois eles devem funcionar como suporte de identificação, via valores comuns desejados”. Nesse caso, pode-se subentender que a discursante principia seu discurso dirigindo-se a mulheres por ser uma representante feminina a chegar ao mais alto cargo político do Brasil: a presidência da república; outro fator especulativo motivador dessa estratégia, pode ter sido o fato de o Brasil possuir maior número de mulheres dentro do eleitorado brasileiro, mulheres essas que não tiveram representação de voto durante muitas décadas.

Durante a gestão do presidente Lula, o vocativo usado por ele era “companheiros e companheiras” e Dilma Rousseff, ao ser lançada candidata à presidência, adotou o vocativo “companheiras e companheiros” durante seus pronunciamentos demonstrando ser uma seguidora dos preceitos políticos de Lula. Ao ser eleita presidente e buscando uma dissociação imediata dessa marca linguística do Lula, Dilma inova passa a usar o vocativo “brasileiras e brasileiros” sendo, por vezes, usado acompanhado de adjetivos.

Com o discurso, tenta-se construir para a discursante a imagem de um político revolucionário que conseguiu a subversão da ordem de uma sociedade patriarcal dominada por presidentes homens. Diante disso, vale pressupor que há uma indicação de que, se as mudanças do sistema político do Brasil começaram com um operário, continuarão com uma mulher.

A construção da imagem de uma mulher forte justifica uma tentativa de igualdade imagética com o eleitorado feminino ou/e feminista. De igual modo, há a abolição da ideia de mulher como possível sexo frágil, esse pré-conceito é rechaçado a partir da imagem de uma mulher forte

que defende ideais femininos lutando por uma política do bem comum coletivo. Existe, no discurso da presidente, o uso de verbos que expressam a continuidade de um governo e de uma obra cuja aprovação fora bastante positiva por parte dos eleitores. Com o desdobramento e a descrição da figura de Lula, o discurso busca ganhar credibilidade e faz uma proposital alusão às boas construções políticas de Lula.

Ainda, a rememoração da personagem Lula, o ex-presidente do Brasil, é outra técnica de aproximação e tentativa de adesão a sua militância, pois “O *ethos* político deve, portanto, mergulhar nos seus imaginários populares mais amplamente partilhados, uma vez que deve atingir o maior número, em nome da espécie de contrato de reconhecimento implícito” (*Id.*, p.87). O discurso tece uma rede de associações entre os personagens Lula, Dilma e Michel Temer, o vice-presidente eleito. Também procura provocar a respeito de Dilma Rousseff a construção de um personagem político que é grato aos seus antecessores políticos.

“O discurso político como ato de comunicação concerne mais diretamente aos atores que participam de cena de comunicação política, cujo desafio consiste em influenciar as opiniões a fim de obter adesões” (CHARAUDEAU, 2008, p. 40). Para obter adesão e estabelecer contato com todos os seus alocutário, a presidente Dilma Rousseff muda, de forma intencional, a ordem do vocativo e priorizando a comunicação com homens traz o gênero masculino na frente da construção do seu vocativo. Propositadamente, o discurso fala de mudanças na legislação.

Dilma Rousseff continua sua exaltação ao presidente Lula, referindo-se a seus feitos. A presidente reitera seu discurso político ajustando-o ao olhar feminino e convocando a sociedade a participar do governo e de suas melhorias. As constantes relações anafóricas que insistem na retomada à personagem Lula para o interior do discurso é uma tentativa de aceitabilidade por filiação, ao passo que as alianças políticas são a reprodução exata e direta dos os pactos partidários que anseiam a dominação.

Como “A política é um campo de batalha em que trava uma guerra simbólica para estabelecer relações de dominação ou pactos de convenção” (*Id.*, p.46), a questão da luta pela conquista de adeptos é uma necessidade essencial dentro de ambientes subjetivos de guerras políticas. No discurso, há uma mistura do poético com o político. A discursante faz uma citação de Caio Fernando de Abreu, escritor nascido em Minas Gerais, para esboçar a imagem culta de uma mulher forte chegando

ao centro do poder político nacional.

Dilma faz uma retrospectiva aos aspectos de relevância do suposto sucesso obtido pelo governo Lula. Em discurso, fala-se da pobreza extrema, a fome e outros fatores trágicos que podem causar comoção, e auxíliam, pois, a sedução. Para Charaudeau

Um discurso pode assumir um efeito emocional num auditório conforme a maneira como se combinam três fatores: (i) a natureza do universo da crença ao qual o discurso remete (vida/morte, acidente, catástrofe, massacre, amor, paixão etc.); (ii) a encenação discursiva que pode, ela própria, parecer dramática, trágica, humorística ou neutra; (iii) posicionamento do interlocutor (ou do público) em relação aos universos de crenças convocados e o estado de espírito no qual ele se encontra. (CHARAUDEAU, 2008, p.90).

Isso assegura que o discurso político poderá ser empregado em benefício da imagem e favorecendo seu discursante.

A presidente Dilma Rousseff prevê uma responsabilidade partilhada do sucesso do governo e realiza nova convocação dos diferentes públicos a participarem do governo. Com intuito de construir uma imagem corajosa, a discursante emprega palavras de Guimarães Rosa em seu discurso para poetizar suas variadas tentativas de adesão e estratégias de persuasão com a escolha de poeta nascido no Rio Grande do Sul.

O assunto da dramatização do discurso é, à medida que as emoções equivalem a representações sociais, composta por uma combinação de apreciações de opiniões e de análises, podendo gerar percepções, sensações ou comportamentos e serem aproveitadas para tentar seduzir, aproximar um determinado interlocutor ou um auditório. Tudo isso são artifícios de persuasão com recursos a universos de discursos carregados de afetividade. Assim, a fim de que o interlocutor seja atingido, é necessário haver condições comunicacionais, uma vez que o recurso a um discurso de afeto não causa obrigatoriamente comoção no interlocutor. Todo discurso político se arrola também com a imagem, pois não há aderência a ideia que não perpassa pelos homens,

Assim, faz-se apelo a procedimentos de discursivização que são orientados ora para o auditório, na esperança de despertar-lhe interesse pelas ideias e paixão por defendê-las, ora para a construção da imagem de um líder capaz de conduzir seu rebanho até a terra prometida. Pode-se conseguir tocar o auditório implicando-o diretamente ou por meio de uma adesão à pessoa do orador, cuja imagem encenada serve de suporte a um processo de identificação. (*Id.*, p. 94)

Desse modo, o sujeito que fala deve saber escolher universos de

crenças específicos e proceder à determinada encenação, tudo em função do modo como ele imagina seu interlocutor ou seu público e em função do efeito que espera produzir nele. O discurso de Dilma Rousseff constrói para ela uma imagem de mulher corajosa, amante da vida e à família, religiosa, cuidadosa, mãe e avó carinhosa, forte, nobre e capaz de perdoar, comprometida, dedicada com o Brasil desde a juventude e rígida ao utilizar em seu discurso palavras despedida no final do discurso. Todo político busca reunir as elites em torno de um projeto de governo comum, para o qual convém estabelecer alianças com diferentes partidos e com diferentes setores dessas elites. Esse aparato de união pode mudar de acordo com as características dos alocutários, pois, em relação às massas, ele procura obter o predomínio com o auxílio de discursos que tentam provocar uma paixão comum voltada para um homem ou para um projeto.

Nas probabilidades de manipulação de Charaudeau (2008, p.47) afirma efetivamente que é verdade que o pensamento pode ter em si influência e ele possa igualmente ser mascarado por métodos de comunicação empática tais que, ao final dessas manipulações comunicativas mais ou menos voluntárias, se arquivam com outras formas de pensamentos político.

Explicitamente, quando um político quer defender ou agredir, ele pode amparar seu discurso sobre o valor das ideias, ao resguardar a legitimidade de uma causa moral sobre o valor do programa de governo e dos meios usados para atingi-lo e pode sustentar seu discurso sobre o valor dos homens e das mulheres que atuam como personagens da política, diante de suas competências, suas experiências ou seus saberes.

Há um apelo emocional de adesão citando indivíduos que, durante a Ditadura Militar, desapareceram. Com isso, fica marcado um discurso bastante apelativo com suas marcas de densidade emocional no fechamento deste *corpus*. Isso admite supor que o Brasil poderia desenvolver um governo sensível, com atributos maternos e num viés detalhista. Ainda, o uso da primeira pessoa do plural é uma estratégia discursiva usada pelo narrador para se identificar a posição dos ouvintes e dele próprio dentro da enunciação.

6. Conclusão

O discurso político, como um lugar de um jogo de máscaras, controla as palavras pronunciadas nesse ambiente político onde cada palavra nunca deve ser compreendida ao pé da letra, numa transparência ingênua. Ela deve ser entendida concomitantemente pelo que ela diz e pelo que não diz.

As palavras servem para divulgar ideias e pensamentos, também servem para ocultá-los ou dissimulá-los. Aprender a decifrar essas intenções discursivas, sob uma perspectiva primária no campo da análise do discurso, é fundamental a um analista da linguagem.

O termo *ethos* é um dos três componentes da persuasão, pertence ao domínio das representações sociais e a valorização do domínio político depende das circunstâncias. Deste modo, um político como o da Dilma Rousseff, ao construir um *ethos* de chefia, *ethos* de competência, de potência, de inteligência, de humanidade, busca identificar-se com o eleitor no momento em que se mostra transtornado, estupefato, sensibilizado, escandalizado ou tocado, ao demonstrar desgosto, contrariedade, alegria ou compaixão, ou então, ao defender valores históricos, ao parecer ouvir os outros ou colocar-se acima da massa, ao ser conivente e ao usar diversas outras estratégias de manipulação.

A construção do *ethos* pode ser também ter consequências desastrosas. De um lado, um político pode perder por causa de seu próprio *ethos* e de outro, a força do *ethos* pode fazer com que os eleitores agremiem-se por fascinação, isto é, liguem-se as pessoas e não às ideias.

Em análise ao *corpus*, verifica-se uma intensa tentativa de fixar as propostas, os planos de governo e a plataforma política petista através das exaustivas repetições das informações. Essa é uma estratégia de venda da imagem competente de Dilma Rousseff. Observou-se, ainda, que o poder da palavra, como arena de confrontos ou como meio de convencimento, ou seja, como meio de uma argumentação convincente, é a consequência e o despertar para as realizações dos seus sonhos e da confiança num futuro promissor.

O voto é a constatação do sucesso; é o resultado do efeito da construção inteligente do *ethos* que está associada aos jogos de máscaras pertencentes às ideologias da classe social dominante, de modo que tudo que é dito seja passível de identificação e reflete os interesses do povo de um modo geral.

Por fim, ficou bastante evidenciado o comprometimento de Dilma com o eleitorado feminino. A tentativa de desenvolvimento da técnica de abordagem presente na análise do *corpus* buscou alcançar o interesse não só dos especialistas da linguagem, mas também dos jornalistas, dos historiadores, dos filósofos, dos sociólogos etc.

A imagem de um candidato político deve ser perniciosa e bem posicionada, daí adveio a realização de uma breve abordagem investigativa e especulativa realizada na presente análise do *corpus*.

O estudo proposto aqui buscou analisar a construção da imagem de Dilma Rousseff a partir do discurso com teor político. A pesquisa perpassou por teorias da linguística textual e da análise do discurso, o que pressupõe poder haver outras diversas análises pautadas em observações e interpretações subjetivas do *corpus* aqui usado, não esgotando, portanto, a possibilidade de análises vindouras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOSSY, Ruth. (Org.) *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008.
- BENTES, Anna Christina; MUSSALIM, Fernanda. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, vol. 2.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e a filosofia da linguagem*. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- CAMARA JR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática: referente à língua portuguesa*. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. 16. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso político*. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____.; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- _____. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2009.
- _____. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.
- CUNHA, Antônio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portu-*

guesa. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2010.

DUCROT, Oswald. *Princípios de semântica linguística*. São Paulo: Cultrix, 1997.

FÁVERO, Leonor Lopes; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual: introdução*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2007.

FONSECA, Deivide da Silva. *O uso dos mecanismos coesivos no discurso de Dilma Rousseff*. 2011. 123 p. FEUC – Fundação Educacional Unificada Campo-grandense, Rio de Janeiro, 2011.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1997.

JAKOBSON, Roman. *Linguística e comunicação*. 24. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; MORATO, Edwiges Maria; BENTES, Anna Cristina (Orgs.) *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

LYONS, John. *Linguagem e linguística: uma introdução*. Rio de Janeiro: LTC, 1987.

MAINGUENEAU, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas, São Paulo: Pontes, 1997.

_____. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: UFMG, 2000.

_____. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. *Gêneros textuais e ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MAZIÈRE, Francine. *Análise do discurso: história e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

MOTTA, Ana Raquel; SALGADO, Luciana. (Orgs.). *Ethos discursivo*. São Paulo: Contexto, 2008.

ORLANDI, Eni P. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, São Paulo: Pontes, 2005.

_____. *Discurso e texto*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

PIERCE, Ch. S. *Semiótica e filosofia*. São Paulo: Cultrix, 1975.

SANTAELLA, L. *O que é semiótica*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

_____. *A assinatura das coisas*. Rio de Janeiro: Imago, 1992.

_____. *A teoria geral dos signos: como as linguagens significam as coisas*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira, 2000.

RIMES, Ana Lúcia de Oliveira Cruz. *Os atos de linguagem indiretos nas crônicas jornalísticas*. 2008. 190 p. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ROUSSEFF, Dilma. *Discurso de posse*: [Leia íntegra do discurso de posse de Dilma Rousseff no Congresso]. Disponível em:
<<http://www1.folha.uol.com.br/poder/853564-leia-integra-do-discurso-de-posse-de-dilma-rousseff-no-congresso.shtml>>

SILVA, Edilene Leonel Vital da. *A mulher no centro das relações linguísticas: o ethos discursivo de Dilma Rousseff*. 2011. 59 p. FEUC – Fundação Educacional Unificada Campo-grandense, Rio de Janeiro.

A CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DA LEITURA NOS PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO E LETRA- MENTO: DA ORALIDADE À ESCRITA

Carla Sarlo Carneiro Chrysóstomo (UNINI México/FAETEC)
carlasarloc.chrysostomo@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a importância da construção contextualizada através da interação cooperativa, necessárias na elaboração do conhecimento e do pensamento do aluno, antes de ser veículo de sentimentos, ideias, emoções e aspirações. Será apresentado um trabalho de pesquisa nas turmas de primeiro e segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola estadual, na cidade de Campos dos Goytacazes - RJ, que investigará a não utilização de palavras oriundas do seu meio cultural e regional nas construções textuais dos alunos, nos materiais didáticos utilizados. A linguagem por ser multiforme, heterogênea e heteróclita, foi um processo criador por meio do qual as crianças organizavam e informavam suas experiências. O educador precisa enfrentar os desafios conflitivos ao conciliar as exigências do desenvolvimento gradual da escrita ao mundo real da criança, sem tornar a atividade limitada e maçante. A aprendizagem da linguagem escrita deve ser um instrumento de inserção dialética entre professor, criança e mundo, tornando a leitura desafiadora, criativa e significativa para os alunos. O referencial teórico utilizado contempla autores como Fiorin (2014), Bakhtin (2003), Franchi (2012), Cagliari (1988), Rojo (2012) entre outros.

Palavras-chave: Linguagem. Aprendizagem Significativa.
Construção Contextualizada. Interação Cooperativa.

1. Introdução

O município de Campos dos Goytacazes – RJ / Brasil foi historicamente povoado por portugueses que preferiram os distritos, locais mais distantes ao que atualmente é denominado de centro.

Com o crescimento demográfico houve uma maior concentração da população no local que hoje é considerado a sede do município. Os colonizadores se situaram nos distritos e concentraram suas atividades na pecuária e plantio de cana-de-açúcar, a qual era fornecida para as usinas. O município chegou a possuir 50 usinas. O grande centro, onde se concentrava o comércio, bancos e escolas, começou a se desenvolver e oferecer mais empregos anuais, o que se mostrava muito mais interessante se comparado ao emprego periódico; nos distritos, trabalhava-se seis meses e nos outros seis não havia emprego: período da safra e entressafra.

As pessoas de baixa renda ficaram restritas à área rural e utilizaram o código linguístico que era o padrão. Com isso, os primeiros habitantes não se atualizaram em relação às mudanças linguísticas, ficaram desatualizados ortograficamente.

O povo da Baixada Campista é mestre em criar palavras e modismos diante das situações, como nos cumprimentos sociais. Frases e palavras que até hoje perduram, passaram a ser compreendidas através das inúmeras pesquisas de campo, e pesquisas em livros que retratavam o cotidiano do homem da zona rural de Campos.

Barcelos (1992, p. 16) destaca que “Fatos fonéticos (assimilação, dissimilação, metátese, prótese, aférese etc.) contribuem para o aparecimento de formas variantes, que enriquecem o curioso universo linguístico da região”. Palavras antigas, conservadas pelas pessoas mais idosas, de inteligência nativa, viajadas ou não, trazem às memórias das pessoas características psicológicas, hábitos e tradições das pessoas humildes.

Mortatti (2004) afirma que em 1553, a língua tupi, considerada a mais comum dentre as línguas indígenas da época, passou a ser denominada de “língua geral”, para ser utilizada no ensino e conversão dos índios.

Partindo do pressuposto que o ser humano se torna sujeito a partir de suas relações sociais, ou seja, pela linguagem, a presente pesquisa tem como finalidade estimular a utilização de palavras oriundas da cultura regional da criança no processo de alfabetização e letramento como modo de construção para representar a linguagem oral.

Esse trabalho está dividido em dois fragmentos: *A Língua em Função das Necessidades Sociais Designando ou Nomeando a Realidade* e *a Pesquisa de Campo e Discussões*, abordando a importância de alfabetizar e letrar partindo de contextos regionais da criança, utilizando a oralidade da mesma para uma construção conjunta, reconhecendo a leitura e a escrita como forma de comunicar-se pela compreensão intuitiva (operacional) das propriedades fundamentais desse processo de representação.

Os teóricos que muito contribuíram para a realização dessa pesquisa foram: Barcelos (1992), Mortatti (2004), (2012), Fiorin (2014), Bakhtin (2003), Franchi (2012), Cagliari (1988), dentre outros.

2. A língua em função das necessidades sociais designando ou nomeando a realidade

Rojo (2012) pressupõe que o processo de ensino de língua deve fazer sentido para os sujeitos, onde os contextos de letramento devem partir de práticas situadas no cotidiano dos aprendizes. É necessário trabalhar com eles a situação e a condição histórica em que se produziu o texto. Portanto, “diversos são os contextos sociais que demandam práticas que incluem habilidades de leitura e escrita, mas nem sempre a escola privilegia essas práticas ou as toma como objetos de ensino/aprendizagem” (ROJO, 2012, p. 188)

Fiorin (2014) afirma que a linguagem sempre exerceu um fascínio sobre o homem permitindo que o mesmo nomeie, crie e transforme o universo real, mas também troque experiências, tornando-a relativamente autônoma, tendo em vista as expressões de emoção, ideias, propósitos, organização de sons, palavras e frases que o mesmo orientado pela sua visão de mundo, realidade social, histórica e cultural transmite na sociedade em que vive. Portanto,

O pensamento linguístico contemporâneo, mesmo que em novas bases, formou-se a partir dos princípios metodológicos elaborados nessa época, que preconizavam a análise dos fatos observados. O estudo comparado das línguas vai evidenciar o fato de que as línguas se transformam com o tempo, independentemente da vontade dos homens, seguindo uma necessidade própria da língua e manifestando-se de forma. (FIORIN, 2014, p. 14)

De acordo com o autor supracitado o interesse pela linguagem surgiu na antiguidade expresso por mitos, lendas, cantos, rituais ou trabalhos eruditos.

Bakhtin (1999) afirma que as relações entre linguagem e sociedade são indissociáveis, onde as diferentes esferas da atividade humana dialogam entre si, produzindo discursos. Portanto,

A língua materna – a composição de seu léxico e sua estrutura gramatical –, não a aprendemos nos dicionários e nas gramáticas, nós a adquirimos mediante enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos durante a comunicação verbal viva que se efetua com os indivíduos que nos rodeiam. (BAKHTIN, 1999, p. 301)

O autor supracitado enfatiza que as pessoas para interagirem discursivamente, precisam saber se expressar em diferentes situações e, portanto, dominar os gêneros das diferentes esferas sociodiscursivas. Por isso, é comum que algumas pessoas, mesmo tendo um bom domínio linguístico-discursivo em determinadas situações, não consigam se expres-

sar de maneira eficaz em outro contexto.

Cipro Neto (2003, p. 11) destaca que “a formação, o desenvolvimento e a expansão da língua portuguesa estão obviamente vinculados à história dos povos que a criaram e ainda hoje a empregam e transformam”. De acordo com esse autor o português é uma língua neolatina, novilatina ou romântica, a partir das transformações verificadas no latim.

Antunes (2001, p. 21) afirma que “o conhecimento é resultado da ação do aluno sobre o mundo, o que equivale a afirmar que a atividade do aprendiz é indispensável. Isso esclarece por que não existe aprendizagem passiva”.

Cagliari (2002) destaca que ensinar é um ato coletivo e aprender é um ato individual. Portanto,

A aprendizagem é sempre um processo construtivo na mente e nas ações do indivíduo. O ensino não constrói nada: nenhum professor pode aprender por seus alunos, mas cada aluno deverá aprender por si, seguindo seu próprio caminho e chegando onde sua individualidade o levar. Por isso, a aprendizagem será sempre um processo heterogêneo, ao contrário do ensino, que costuma ser tipicamente muito homogêneo. (CAGLIARI, 2002, p. 37)

A aprendizagem ocorre em um processo heterogêneo porque cada um aprende no seu ritmo próprio à medida em que recebe os ensinamentos no decorrer da vida.

Jordão (2005) destaca que com os descobrimentos marítimos, a língua portuguesa espalhou-se pelas ilhas do Atlântico, atingiu as costas da Ásia e da África, aportando na Terra de Santa Cruz chamada Brasil. Portanto,

Ao chegarem ao Brasil no século XVI, os portugueses descobriram, além de terras, um idioma singular: o tupi, uma língua primitiva que era falada no vasto território recém-descoberto, inclusive nas fronteiras. Impor a língua portuguesa aos nativos foi uma das tarefas mais difíceis para os colonizadores. Para alcançar algum resultado no processo de catequese, os jesuítas estudaram a língua dos índios e produziram uma gramática do tupi. (JORDÃO, 2005, p. 322)

Essa autora supracitada afirma que as lições de catequese eram aprendidas em tupi e em português, onde a língua tupi ocupou um papel de destaque até o século XVIII, porém com a chegada dos imigrantes portugueses, a mesma foi desaparecendo e hoje está quase extinta.

Orlandi (2012) estabelece para a análise de discurso, um objeto-linguagem diferente daquele instaurado pela linguística tradicional, pois

caracteriza a linguagem como transformadora marcada com o compromisso pragmático de social e histórico, onde o homem não é isolável nem de seus produtos (cultura), nem da natureza, considerando a mesma interação necessária entre homem e realidade natural e social. Desta forma,

Não consideramos nem a linguagem como um dado nem a sociedade como um produto; elas se constituem mutuamente. Se assim é, o estudo da linguagem não pode estar apartado da sociedade que a produz. Os processos que entram em jogo na constituição da linguagem são processos históricos-sociais. (ORLANDI, 2012, p. 21)

O discurso é um objeto histórico-social, onde tomar a palavra é um ato social, com seus conflitos, reconhecimentos, relações de poder, constituição de identidades etc.

Jordão (2005) enfatiza que a gramática foi criada pelo ser humano para garantir o processo de comunicação e o bom uso da língua. Sendo assim,

Falar uma língua não basta para que tenhamos conhecimento dos processos operacionais da língua que nos é transmitida. Fazemos parte de uma sociedade culturalmente organizada e, para que a língua possa continuar a exercer as suas funções essenciais, como a transmissão de saber, precisamos mantê-la possível de ser transmitida de geração em geração. (JORDÃO, 2005, p. 325)

De acordo com a autora supracitada o estudo da gramática permite o acesso da humanidade ao patrimônio cultural acumulado pelos antepassados e contemporâneos, os quais se perderiam através dos tempos, porque seria impossível compreendê-los sem um padrão gramatical comum.

É preciso considerar que existe uma relação entre linguagem e exterioridade que é constitutiva, onde o processo de significação é histórico. Assim,

As formações discursivas são formações componentes das formações ideológicas e determinam o que pode e deve ser dito a partir de uma posição em uma conjuntura dadas. As palavras mudam de sentido ao passarem de uma formação discursiva para outra, pois muda sua relação com a formação ideológica (ORLANDI, 2012, p. 23).

O sujeito se apropria da linguagem em um movimento social e não individual imbuído de ideologias adquiridas e formadas em um contexto social.

Leme (2003) afirma que a língua que veio para o Brasil com Cabral percorreu um longo caminho recebendo a influência da herança indígena (tupinismos) e a africana (africanismos), deixada pelos negros escravizados. Portanto,

A marca dos índios é particularmente visível ainda hoje, principalmente nos topônimos (isto é, nomes de lugares e acidentes geográficos) e nos nomes de plantas e animais: Piauí (rio dos piaus), Itajubá (pedra amarela), Paraná (semelhante ao mar), aipim, jacarandá, tapera, tamanduá... (LEME, 2003, p. 18)

O autor supracitado destaca a importância e a influência dos tupinismos e africanismos na construção da língua portuguesa como: *arapuca, pereba, sapeca, embatucar, tabaréu, pipoca, teteia e caipira* de origem tupi e *quitute, camundongo, molambo, maribondo ou marimbondo, cochilar* de origem africana, as quais estão sendo usadas no dia a dia do brasileiro.

Segundo a teoria do Bernstein apud Soares (1989), a existência de diferentes tipos de linguagem, determinados pela origem social, determina o comportamento linguístico, onde as diferentes formas de relações sociais geram diferentes “códigos” linguísticos, criando para o falante diferentes ordens de relevância e de organização da realidade. Por isso que, a língua é considerada reflexo da cultura e determinante de formas de pensamento, onde a estrutura social vai gerar diferentes códigos linguísticos.

Franchi (2012) afirma que no dia a dia em sala de aula, a linguagem trabalhada no âmbito da alfabetização e do letramento é parte importante na elaboração do conhecimento, contribuindo para a construção do pensamento do aluno antes de ser veículo de seus sentimentos, ideias e emoções. Desta forma,

[...] assumo a hipótese de que a aprendizagem da linguagem escrita, na sua fase inicial, tem que operar sobre elementos significativos (como parte da atividade de representação e significação da linguagem). Isso não implica que o início do processo de alfabetização deva incidir sobre unidades significativas mais amplas (enquanto objetos linguísticos escritos) – sentenças, relatos, histórias; inclusive para evitar as dificuldades desses métodos no domínio dos processos combinatórios de análise e síntese indispensáveis à produção de escritas ainda não vistas ou praticadas. (FRANCHI, 2012, p. 21)

A autora acima afirma que a oralidade da criança é o meio mais conveniente e seguro para desenvolver uma aprendizagem significativa. Essa prática é importante porque valoriza a modalidade coloquial das crianças e uma contínua associação da mesma com a norma urbana de pres-tígio.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), é necessário haver uma revisão das práticas de ensino da língua para evitar o estigma social, porque,

[...] apesar de ainda imperar no tecido social uma atitude “corretiva” e preconceituosa em relação às formas não canônicas de expressão linguísticas, as propostas de transformação do ensino de língua portuguesa consolidaram-se em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 18)

De acordo com o referencial supracitado, deve haver uma valorização das hipóteses linguísticas elaboradas pelos alunos no processo de reflexão sobre a linguagem e os textos reais construídos para o aprendizado da escrita.

Bakhtin (2003) afirma que a linguagem é um fenômeno social, histórico e ideológico. Portanto,

Todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem. Compreende-se perfeitamente que o caráter e as formas desse uso sejam tão multiformes quanto os campos da atividade humana, o que, é claro, não contradiz a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. (BAKHTIN, 2003, p. 261)

O autor supracitado destaca que o discurso existe em forma de enunciados, considerando as unidades concretas e reais de comunicação discursiva.

Saussure, *apud* Fiorin (2014, p. 14), “[...] considerou a linguagem “heteróclita e multifacetada”, pois abrange vários domínios; é ao mesmo tempo física, fisiológica e psíquica; pertence ao domínio individual e social [...]”. A linguagem envolve uma diversidade de problemas que envolvem a análise de outras ciências como a psicologia, a antropologia, etc.

Franchi (2012) considera que conhecer do ponto de vista cognitivo, não é um processo puramente subjetivo e individual, ocorre na intensa interação com os outros. Desta forma,

[...] um alfabetizar letrando não se constitui num processo mecânico de mera correlação entre dois sistemas de representação; de fato, é preciso sempre considerá-lo nesse quadro em que a linguagem se concebe em seu caráter social e constitutivo dos sistemas de representação das relações da criança consigo mesma, com os outros e com o mundo. (FRANCHI, 2012, p. 21-22)

A autora acima alia pressupostos políticos e ideológicos com as exigências da pesquisa científica em educação, contribuindo para uma prática pedagógica real.

Para Bakhtin (1999) a língua, em seu uso concreto, é essencial-

mente dialógica e essa dialogia não se restringe ao diálogo face a face, ao contrário, existe uma dialogização interna da palavra que é perpassada sempre pela palavra do outro. O que significa que qualquer pessoa, ao falar, considera a fala do outro, e que, portanto, essa fala está presente na sua. Desta forma, o dialogismo é marcado pelo discurso bivocal e pelo discurso citado direto e indireto.

De acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, o domínio da linguagem e da atividade discursiva e cognitiva, utilizada por uma comunidade linguística são condições de possibilidade de plena participação social. Por isso,

Pela linguagem os homens e as mulheres se comunicam, têm acesso à informação, expressam e defendem pontos de vista, partilham ou constroem visões de mundo, produzem cultura. Assim, um projeto educativo comprometido com a democratização social e cultural atribui à escola a função e a responsabilidade de contribuir para garantir a todos os alunos o acesso aos saberes linguísticos necessários para o exercício da cidadania. (BRASIL, 1998, p. 19)

De acordo com o referencial supracitado, é necessário considerar os diferentes níveis de conhecimento prévio, tanto maior ou menor for o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos.

Chomsky, *apud* Fiorin (2014), destaca que a linguagem é uma capacidade inata transmitida geneticamente, característica própria da espécie humana. Desta forma,

[...] existem propriedades universais da linguagem, segundo Chomsky e os que compartilham de suas ideias. Esses pesquisadores dedicam-se à busca de tais propriedades na tentativa de construir uma teoria geral da linguagem fundamentada nesses princípios. Essa teoria é conhecida como gerativismo. (FIORIN, 2014, p. 15)

O autor supracitado acredita que as propriedades estruturais que distinguem a língua natural de outras linguagens são abstratas, complexas e específicas, as quais não são aprendidas do nada por uma criança, em fase de aquisição da linguagem.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva. Sendo assim,

Isso, por um lado, coloca em evidência as virtualidades das línguas humanas: o fato de que são instrumentos flexíveis que permitem referir o mundo de diferentes formas e perspectivas; por outro lado, adverte contra uma concepção de língua como sistema homogêneo, dominado ativa e passivamente

por toda a comunidade que o utiliza. Sobre o desenvolvimento da competência discursiva, deve a escola organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem. (BRASIL, 1998, p. 23)

De acordo com o referencial supracitado, a importância e o valor dos usos da linguagem são determinados historicamente guiados pelas demandas sociais de cada momento, obrigando assim, à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem ao aluno ampliar sua competência discursiva na sala de aula.

Reconhece-se a importância da Sociolinguística visto que entre sociedade e língua não há uma relação de mera casualidade, pois desde que o falante nasce, uma infinidade de signos linguísticos chega até ele através da comunidade que o cerca e suas capacidades comunicativas começam a tornar-se reais quando, por associação e imitação, começa a formular suas mensagens, que irão ser aperfeiçoadas de acordo com o estímulo recebido e aplicação referente a empenho do sujeito. Portanto,

Bernstein adverte que não se pode afirmar que a criança da classe trabalhadora não seria capaz de produzir uma linguagem semelhante à da criança da classe média; a diferença, na verdade, está na maneira como cada um relacionou linguagem e contexto. A criança da classe média compreendeu que o contexto lhe pedia a explicitação, por meio da linguagem, das significações, enquanto que a criança da classe trabalhadora não interpretou da mesma forma o contexto, julgando possível manter implícitas as significações. (SOARES, 1989, p. 29)

A autora supracitada afirma que a utilização ou não dos códigos elaborado ou restrito vai depender do acesso a forma de pensamento qualitativamente diferente, principalmente a posse ou não da capacidade de adequar a linguagem ao contexto.

O estímulo ao discurso sempre existiu durante todas as eras da civilização humana, pois é ele o suporte da dinâmica social, surgindo da necessidade de fazer-se entender, tornando a língua um elemento de interação entre o indivíduo e a sociedade em que ele atua e, principalmente, o requisito primordial para a existência da sociedade. Portanto,

[...] nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola – a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões – os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral. Reduzir o tratamento da modalidade oral da linguagem a uma abordagem instrumental é insuficiente, pois, para capacitar os alunos a dominarem a fala pública demandada por tais situações. (BRASIL, 1998, p. 25)

De acordo com o referencial supracitado, cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral nas diversas situações da vida pública, sem estigmatizá-los.

Atualmente ele é concretizado de forma excepcionalmente maciça, e abrange todos os segmentos da sociedade, sendo em alguns casos mais sadia, proveitosa e culta que outros e se manifesta através de vários canais como as falas dos sujeitos coexistentes em seu ambiente social, as experiências resultantes da relação sujeito-sujeito, os livros, a televisão, o cinema, a imprensa, o rádio, o telefone, os cartazes de propaganda, os desenhos, as músicas etc. Sendo assim,

[...] não se pode falar de “inferioridade” ou “superioridade” entre línguas, mas apenas de diferenças, não se pode falar de inferioridade ou superioridade entre dialetos geográficos ou sociais ou entre registros. Também aqui, como ocorre em relação às línguas, cada dialeto e cada registro é adequado às necessidades e características do grupo a que pertence o falante, ou à situação em que a fala ocorre: todos eles são, pois, igualmente válidos como instrumentos de comunicação; [...]. (SOARES, 1989, p. 40)

A autora supracitada destaca que não há nenhuma evidência linguística que permita afirmar que um dialeto é mais “expressivo” e “correto” que o outro, pois todos eles são sistemas linguísticos igualmente complexos, estruturados e lógicos.

A língua, como pioneira e indispensável na formação da sociedade possui variações etnológicas oriundas de culturas diferentes, mas as diferenças não se limitam ao visível, óbvio princípio do mundo poliglota. Portanto,

Do ponto de vista linguístico, ou sociolinguístico, o conceito de “deficiência linguística” é um desses estereótipos, resultado de um preconceito, próprio de sociedades estratificadas em classes, segundo o qual é “superior”, “melhor” o dialeto das classes socialmente privilegiadas; na verdade, essa “superioridade” não se deve a razões linguísticas, ou a propriedades inerentes a esse dialeto, mas a razões sociais: o prestígio de que essas classes gozam, [...]. (SOARES, 1989, p. 41)

A autora supracitada destaca que o prestígio que determinada camada goza na estrutura social é estendido a todos os seus comportamentos, principalmente a seu dialeto.

A sociolinguística aborda “problemas” que vão além de relações simplistas entre a língua e a sociedade. Ela estuda a estrutura linguística e a estrutura social, comparando-as e mostrando as variações sistemáticas para proporcionar um relacionamento causal em uma direção ou em outra, privilegiando a diversidade linguística, limitando suas dimensões

que, a princípio, são: a do emissor, a do receptor e a da situação (contexto em que ocorrer). Assim,

[...] assumimos a linguagem como opaca, equívoca, heterogênea; o sujeito como sendo constituído pelo outro (heterogêneo), assujeitado à linguagem, isto é, ao significante, sujeito do desejo, furado, incompleto, descentrado, clivado, sujeito da falta que busca, em vão, preenchê-la e que, nos dias de hoje, se cruza, para formar as malhas da subjetividade, com outro tipo de sujeito oriundo da sociedade capitalista, [...]. (MELMAN, *apud* SANTOS, 2009, p. 38-39)

Os autores supracitados destacam que a linguagem do sujeito contemporâneo está permeada pelo fenômeno da globalização e pela mídia, onde o sujeito está dominado por outros significantes mestres como o dinheiro, a mercadoria, o consumo, a estética do corpo e outros que conferem status e legitimidade.

A língua é um acontecimento cuja estrutura e léxico funcionariam como elementos representativos da variação social, onde a fala apresenta variações de escolha por um lado e de outro a força repressiva da norma comum, onde o primeiro fenômeno constitui um dos principais problemas da Sociolinguística: a diversidade/uniformidade, condicionada por fatores extralinguísticos. Sendo assim,

[...] o discurso é uma emergência na rede histórica das formulações. É uma produção de sentidos realizada por sujeitos sócio-históricos que, em um momento, constroem enunciados a partir das redes de memória. Enquanto acontecimento, o discurso se instala nos jogos entre memória e esquecimento, nos interstícios entre a fala que enuncia e a alteridade. (SANTOS, 2009, p. 53)

O autor supracitado apresenta o discurso como um acontecimento entre uma atualidade e uma memória formando uma teia de discursos com sentido.

3. Pesquisa de Campo e Discussões

A metodologia desse trabalho é qualitativa com pesquisas bibliográficas e quantitativa contemplando observações, realizadas nas turmas do 1º ano escolar do ensino fundamental I de uma escola estadual de Campos dos Goytacazes – RJ em 2014, colhidas através de entrevistas feitas as professoras do respectivo ano escolar.



Gráfico I – Qual o método que vocês utilizam para alfabetizar?

Verifica-se que a metade das professoras utiliza métodos mistos, 30% analítico palavração e 20% sintético alfabético, confirmando que ainda existem professoras presas aos velhos métodos de cartilha.

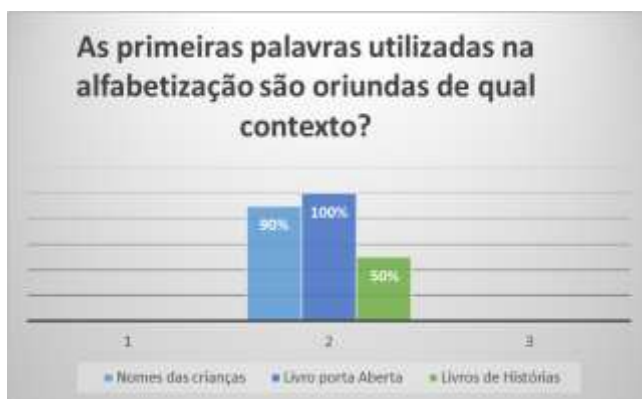


Gráfico II –

As primeiras palavras utilizadas na alfabetização são oriundas de qual contexto?

Constata-se que elas utilizam o livro *Porta Aberta*, 50% utilizam livros de história caracterizando o método analítico contos e 90% partem do nome das crianças.

Analisando o referido livro pode perceber que obedece a sequência de uma cartilha sem respeitar o interesse cognitivo dos alunos e as figuras que aparecem confundem as crianças porque o fonema trabalhado não condiz com o primeiro fonema da figura.



Gráfico III – Qual foi o resultado obtido ao utilizarem palavras da lenda “O Ururau da Lapa”, ao alfabetizarem?

Verifica-se que a lenda trabalhada representou cenas reais de comunicação, que ao dominarem a estória aumentou o interesse, a memorização das palavras como “jacaré”, a curiosidade, a interação social e consequentemente a aprendizagem significativa por fazer parte da nossa região. E a partir dessa experiência concreta de diferentes formas e instrumentos sociais de representação, as crianças da classe popular chegaram com mais facilidade à elaboração conceitual em relação a escrita e a leitura.

4. Considerações finais

O aprendizado da escrita requer a formação de conceitos, envolvendo a natureza comunicativa e as propriedades específicas do sistema gráfico, que os diferencia de outros sistemas de representação.

As crianças trazem a sua própria concepção da escrita que nem sempre corresponde a concepção do adulto. O professor não pode desconhecer as diferenças entre a expressão e a comunicação, criticando a visão tradicional da escrita como representação gráfica ou transposição da oralidade. Enquanto a escrita tende a fixação de padrões, a oralidade tende à mudança e à transformação.

Na sociedade letrada contemporânea, a escrita se tornou um processo de representação e de comunicação autônomo, independente da fala, circulando em outro tipo de intercâmbio social.

A sociedade necessita de mais relações cooperativas, e a sala de aula é um ambiente frutífero para se propor uma metodologia que favoreça tais relações. Contudo, verifica-se que é necessário mais investimento na formação continuada dos professores, para que, nesse sentido, o re-

pertório de alternativas de abordagem em sala de aula se multiplique.

É preciso entender que as primeiras formas de escrita como os nomes, estão carregadas de significação. A relação dialógica é de fundamental importância para tornar a aprendizagem um processo de construção do conhecimento.

Partir de palavras e histórias oriundas da cultura regional da criança vai contribuir para construir um caminho pedagógico de significação da oralidade à escrita não se limitando apenas a grafia, atuando epilinguisticamente sobre a sua própria linguagem e as formas socializadas de representação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Celso. *A avaliação da aprendizagem escolar*: fascículo 11. Petrópolis: Vozes, 2001.

BARCELOS, Álano. *A linguagem da baixada Goitacá*. Rio de Janeiro: Lucerna, 1992.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

_____. O problema dos gêneros discursivos. In: _____. *Estética da criação verbal*. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Língua portuguesa: ensino de quinta a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 2002.

CIPRO NETO, Pasquale; INFANTE, Ulisses. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2003.

FIORIN, José Luiz. *Linguagem e ideologia*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2014.

JORDÃO, Rose; OLIVEIRA, Clenir Bellezi de. *Letras e contextos*. 1. ed. São Paulo: Escala Educacional, 2005.

LEME, Odilon Soares. *Linguagem, literatura, redação*. São Paulo: Ática, 2003.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Educação e letramento*. São Paulo: UNESP, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROJO, Roxane. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTOS, João Bosco Cabral dos. (Org.). *Sujeito e subjetividade: discursividade contemporânea*. Uberlândia: Edufu, 2009.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*. São Paulo: Ática, 1989.

**A CONTRIBUIÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL DOS NIPÔNICOS
EM MATO GROSSO DO SUL:
UMA ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA**

Daniele Akemi Oshiro Zanoni (UEMS)

oshiroakemi@hotmail.com

Miguel Eugenio Almeida (UEMS)

mealmeida_99@yahoo.com.br

RESUMO

O trabalho aborda os princípios da historiografia linguística aplicada para analisar a contribuição histórico-cultural da comunidade japonesa de Campo Grande, considerando as teorias do autor Konrad Koerner (1996). A análise do material é encaminhada com os princípios da pesquisa historiográfica defendida por Koerner como: contextualização, imanência e adequação.

Palavras-chave: Historiografia linguística. Nipônico. Japonês. Mato Grosso do Sul.

1. Considerações iniciais

O presente trabalho apresenta a história da comunidade japonesa em Campo Grande, enfatizando o vocabulário da culinária nipônica e os princípios teóricos do autor Konrad Koerner (1996) na historiografia linguística. Esboçaremos teoricamente a noção da historiografia linguística, apontando os princípios metodológicos e as etapas a serem seguidas para a elaboração da narrativa historiográfica e análise das influências dos nipônicos para a cidade de Campo Grande, partindo da contextualização, da imanência e da adequação.

A seguir, comentaremos sobre o conceito da historiografia linguística e dos princípios metodológicos em Konrad Koerner.

2. Historiografia linguística

As línguas humanas não são estáticas. Pelo contrário, estão em movimento e mudam constantemente com o passar do tempo. “Em outras palavras, as línguas humanas não constituem realidades estáticas; ao contrário, sua configuração estrutural se altera continuamente no tempo”. (FARACO, 2005, p. 14)

A historiografia linguística é uma subárea da linguística. Conforme Batista (2013, p. 15), “Tal reflexão recebe o nome de historiografia linguística e toma como objetivo a pesquisa dos estudos sobre as línguas e a linguagem, em diferentes recortes temporais”. A disciplina entrou em cena, a partir de 1970, com publicação e divulgação de trabalhos de pesquisadores que auxiliaram, assim, a sua legitimidade com a área de pesquisa nos estudos linguísticos.

Podemos destacar os teóricos como, Konrad Koerner (*Questões que persistem em historiografia*), que apresenta os princípios da historiografia; Pierre Swiggers (*Methodologie de L'Historiographie da Linguistique* e *Qu'est ce qu'une theorie (en) Linguistique*) que apresentam questões metodológicas e teóricas que levam a historiografia linguística ao *status* de disciplina científica, além de questões ligadas ao método e ao estudo científico dela (ALMEIDA, 2007).

Observar o processo histórico, suas causas e consequências, não funciona apenas para retardar o esquecimento, como era no nascimento da narrativa histórica com o grego Heródoto (484 a.C.-425 a.C.). Trata-se, sim, da presença de outra necessidade: a da compreensão. Dessa forma, a historiografia (como construção discursiva analítica da história) se coloca como um discurso de observação sobre o conjunto de eventos que dão forma à corrente histórica. (BATISTA, 2013, p. 38).

2.1. Os princípios metodológicos – Konrad Koerner

A pesquisa da historiografia linguística procura definir os parâmetros de análises. São divididos em parâmetros externos, relativos ao contexto de produção de determinada obra ou trabalho e internos, relativos ao conteúdo que trata de descrição e explicação de fenômenos linguísticos.

A pesquisa deve procurar, na medida do possível, correlacionar aspectos externos relacionados às obras com seus aspectos internos, com maior ênfase e um ou outro desses aspectos para a elucidação de determinado problema em destaque. (BATISTA, 2013, p. 39).

A análise do material de pesquisa deve seguir os três princípios indicados a partir das concepções desenvolvidas por Konrad Koerner.

O primeiro é a contextualização. Nesse princípio é relevante analisar o pensamento intelectual da época que influenciava o quadro linguístico naquele contexto histórico. “Reconstituição do clima de opinião

– o contexto social e histórico, a atmosfera intelectual de determinado período em que certas propostas foram trazidas à discussão” (BATISTA, 2013, p. 75).

Em seguida, o princípio da imanência, ou seja, os parâmetros internos da língua.

Esse princípio consiste na busca da língua e documentos históricos, a busca da análise da língua em si mesma. Por meio desse princípio, analisa-se o quadro linguístico da época, verificando a terminologia adotada, para assim compreender a língua e a sua estrutura. (JESUS, 2013).

E, por fim, o princípio de adequação que se trata de uma análise particular da língua, observando os dois primeiros princípios, numa tentativa de comparar os momentos históricos que evidenciam a evolução de uma determinada língua. “[...] o historiógrafo se encontra em condições de realizar análises, aproximações, avaliações críticas que iniciam a construção da narrativa historiográfica [...]” (BATISTA, 2013, p. 77).

Os princípios metodológicos apresentados são estabelecidos para sintetizar e fornecer fidelidade ao estudo, por meio dos materiais analisados, sistematizando a pesquisa do historiógrafo.

2.2. Etapas da elaboração da narrativa historiográfica

A escolha de fontes deverá seguir diretrizes que determinam, de forma mais prática, a construção de etapas metodológicas da pesquisa, como a sua ordenação (com as tentativas de periodização) e reconstrução interpretativa.

A seleção das fontes determina os objetos de análise de fato – as fontes primárias – e outras fontes podem auxiliar na reconstrução do clima de opinião, tendo em vista compreender reflexões linguísticas presentes nas obras em análise, para a relação com os outros saberes que devem ser articulados para a escrita da narrativa historiográfica, preocupada sobre tudo com a compreensão da solução de problemas ao longo da história dos estudos sobre a linguagem (BATISTA, 2013, p. 78).

A seleção de fontes deve despertar o historiógrafo para as seguintes reflexões:

- a) O papel dos materiais tradicionalmente reconhecidos por uma história oficial;
- b) O perigo da seleção de fontes que possam realçar a figura do “herói”

c) A procura por fontes consideradas marginais, em busca de uma reconstrução mais fidedigna possível dos eventos da história, lembrando-se de que o que ficou sem destaque na história reconhecida como o oficial pode ser relevante, pois o que se calou, uma não história, pode colocar-se também como ponto de observação.

Os nipônicos contribuíram tanto de forma econômica como cultural a Campo Grande, principalmente na influência culinária, predominante na cidade, como apontados a seguir.

3. *Analizando o vocabulário nipônico referente à culinária*

Mato Grosso do Sul, considerada uma das maiores colônias japonesa do Brasil, despertou-nos enorme interesse, por razão histórica e cultural, a pesquisar a trajetória dos japoneses, por meio da historiografia. A imigração japonesa iniciou-se com o Tratado de Amizade, Comércio e Navegação, entre Brasil e Japão, no ano de 1895; porém, somente no governo do presidente Affonso Penna que se concretizou a vinda dos nipônicos para o País.

Com o início do movimento migratório japonês, após a restauração da era Meiji (1868), em que a modernização trouxe melhores condições de saúde, aumentando o crescimento populacional, que impulsionou os fluxos migratórios no país, posteriormente acarretando a altas taxas de imigração para outros países, como Havaí, Estados Unidos, Peru e, por fim, Brasil.

Os pioneiros chegaram, com o navio Kasato-Maru, em 18 de junho de 1908, ao porto de Santos, estado de São Paulo. Com a parceria estabelecida com o governo de São Paulo e as companhias de imigração japonesa, os imigrantes se dirigiram para as lavouras cafeeiras, porém com a parceria desfeita entre o governo do estado de São Paulo e as companhias de imigração, foi cancelado o acordo, e as péssimas condições de trabalhos impostos pelos fazendeiros dificultaram a fixação dos orientais nas fazendas, que se transferiam para outras áreas de trabalho.

Na tentativa pela busca de melhoria salarial, os nipônicos se dirigiram a Campo Grande, em 1909, para a construção da ferrovia Noroeste, uma vez que a remuneração era muito mais compensadora que o trabalho nas fazendas. Assim, 75 imigrantes se fixaram na Cidade Morena. Houve também a imigração dos japoneses oriundos da ilha Okinawa que inicialmente foram do Japão para o Peru. Desde 1914, com a fixação na

cidade, os japoneses começaram a criação de espaço para os encontros e confraternizações dos imigrantes.

Aliás, era natural que, como pessoas originárias da mesma terra, que realizaram a mesma viagem de navio, e passaram períodos idênticos primeiro na lavoura e depois na construção da ferrovia, pudessem conversar como iguais sobre os caminhos pelos quais vieram consolar-se e incentivar-se mutuamente. (MASAKATSU, 2008, p. 37).

4. Levantamento e a análise da língua japonesa na cultura campo-grandense

Com a participação da construção da ferrovia Noroeste, os japoneses fixaram-se na cidade, começando a comercialização de legumes e frutas, a qual a miscigenação cultural concretizava-se, como no campo da dança, culinária, vestuários etc. No entanto, o destaque fica para a culinária, representada pela Feira Central, popularmente conhecida como Feirona.

A Feira Central é coordenada pela comunidade de Okinawa – nipônicos oriundos da ilha do sul do Japão – onde são oferecidos o tradicional espetinho com mandioca amarela da terra e o sobá; comercializados artesanatos e produtos típicos da região. Fundada em 4 de maio de 1925, a feira era realizada na avenida Afonso Pena, aos sábados. Houve mais duas mudanças de endereço, porém, em 16 de dezembro de 2004, a Feirona foi transferida para a Esplanada Ferroviária. Com a transferência, houve muita polêmica à época. No entanto, já agradava os feirantes que desejavam um espaço amplo.

Com a fixação da feira e a adaptação dos nipônicos, a influência da língua japonesa se faz presente na cultura local, destacando-se na culinária.

Exemplos:

- a) Sobá (macarrão à base de caldo de carne)



おそば/OSOBÁ ➡ そば/SOBÁ (Aférese)

b) Saquê (bebida alcoólica à base de arroz)



おさけ/OSAKE → さけ/SAKE (Aférese)

c) Sushi (arroz servido com peixe)



おすし/OSUSHI → すし/SUSHI (Aférese)

d) Hashi (palito utilizado como talheres)



おはし/OHASHI → はし/HASHI (Aférese)

e) Sashimi (prato de peixe cru)



f) Wasabi (raiz forte)



g) Tarê (tempero à base de molho de soja e açúcar)



h) Temaki (sushi em formato de cone)



Com a culinária presente no cotidiano, podemos observar casos de metonímia e neologismo, com elementos da língua japonesa, em nosso idioma.

4.1. Metonímias

a) Shoyu = molho fermentado à base de soja, indicado para dar um sabor especial a carnes, saladas e refogados. Definição da marca As-teca Hinomoto.

Segundo a marca Sakura: Obtido da fermentação 100% natural da soja e do milho. Possui sabor e cor equilibrados, proporcionando um toque especial a todos os tipos de pratos do dia a dia. É indicado para temperar carnes (cozidas, assadas ou grelhadas), massas, refogados, sopas e saladas.

b) Yakult = leite fermentado criado pela marca Yakult

c) Miojo = macarrão instantâneo da marca Nissin.

d) Ajinomoto = tempero da marca Ajinomoto, seu componente químico é o glutamato monossódico.

4.2. Neologismo

Temakeria = restaurante especializado em *temaki*.

Conforme a análise acima sobre a influência da língua japonesa nos vocábulos da culinária, separou-se em: aférese, metonímia e neologismo. É notável, histórica, cultural e linguisticamente, essa contribuição japonesa para cidade de Campo Grande.

5. Considerações finais

A pesquisa sobre a contribuição histórico-cultural dos nipônicos, numa abordagem historiográfica da língua, reafirma o objetivo da historiografia linguística, que não é somente a análise interna da língua e seus fenômenos, mas se junta com o que foi produzido, levando em conta o seu contexto social e histórico. Nosso propósito de trabalho foi mostrar as influências sociais, culturais e históricas dos japoneses, na cidade de Campo Grande, sob um olhar historiográfico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Miguél Eugenio. *Alfredo Clemente Pinto e suas contribuições para o ensino da língua portuguesa: um estudo historiográfico*.

2007. Tese (de Doutorado). – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. Disponível em:

<<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp038329.pdf>>

AJINOMOTO, Disponível em: <<http://www.ajinomoto.com.br>>. Acesso em: 28-03-2015.

BATISTA, Ronaldo de Oliveira. *Introdução à historiografia linguística*. São Paulo: Cortez, 2013.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguística histórica: uma introdução ao estudo da história das línguas*. São Paulo: Parábola, 2005.

FEIRA Central de Campo Grande. Disponível em:

<<http://www.feiracentralcg.com.br>>. Acesso em: 28-03-2015.

JESUS, Luciana Martha Carvalho de. *A colocação pronominal em textos de Almanack Corumbaense (1898): um estudo historiográfico*. 2013. Dissertação (de Mestrado). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

KOERNER, K. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 45-70, 1996.

_____. *Linguistics and ideology in the Study of Language*. Disponível em: <<http://www.tulane.edu/~howard/LangIdeo/Koerner/Koerner.html>>.

MASAKATSU, Naruto. *Histórico de Campo Grande*. Campo Grande: Saber, 2005.

NISSIN Miojo. Disponível em: <<http://www.nissin.com.br>>. Acesso em: 28-03-2015.

SWIGGERS, Pierre. La méthodologie de l'historiographie de la linguistique. *Folia Lingüística Histórica*, vol. 4, p. 55-79, 1983.

_____. Qu'est ce qu'une theorie (en) linguistique). *Modèles linguistiques*, vol. 5, n. 1, p. 3-15, 1983.

YAKULT. Disponível em: <<http://www.yakult.com.br/yakult>>. Acesso em: 28-03-2015.

A CRÍTICA GENÉTICA E OS TEXTOS LITERÁRIOS: UM DIÁLOGO COM OUTROS SABERES

Adna Evangelista Couto dos Santos (UFBA)

adnacouto@gmail.com

RESUMO

A literatura pode ser considerada como um discurso de inúmeras possibilidades da existência humana e, por isso, a filologia necessitou acompanhar os avanços tecnológicos da sociedade e as variadas formas nas quais o texto pode se apresentar. A crítica textual objetiva o estabelecimento do texto, a genética sua reconstrução e interpretação do processo de criação, ou seja, os rumos tomados, e também os acidentes e alterações feitas para a criação de uma obra. A crítica genética visa ao que se denomina de prototexto, que seria o conjunto de documentos que precedem o texto (notas de leitura, cópias impressas, rascunhos, provas corrigidas, projetos, cópias passadas a limpo, testemunhos da obra). Objetiva-se através deste trabalho, discutir a relação da literatura com crítica genética e, por conseguinte, os diálogos que a crítica genética estabelece com outras áreas de conhecimento muito importantes para o tratamento dos textos.

Palavras-chave: Crítica genética. Texto literário. Literatura. Discurso.

1. Palavras iniciais

Objetiva-se através deste trabalho, discutir a relação da Literatura com Crítica Genética e, por conseguinte, os diálogos que a Crítica Genética estabelece com outras áreas de conhecimento muito importantes para o tratamento dos textos.

2. A filologia e a literatura

a filologia é uma ciência que dialoga com muitas outras ciências, a linguística, a sociologia e principalmente a literatura. Segundo José Pereira da Silva (2009, *online*), a filologia concentra a sua atenção nos textos literários de uso repetido e pode ser chamada de ciência da literatura. De acordo com Queiroz e Teixeira

Os textos literários recriam fatos do cotidiano, pois o autor narra acontecimentos que marcam uma determinada época, deixando desenhados nos seus escritos perfis sociais, políticos e culturais de um povo, de uma região, particularizando-os, singularizando-os, distinguindo-os dos demais povos ou regiões. [...] No fazer literário, estão presentes imaginação, seleção, organização e imitação das ações humanas. O ponto de partida para esse fazer são os aconte-

cimentos do mundo real. (QUEIROZ; TEIXEIRA, 2008, p. 127)

A Literatura pode ser considerada como um discurso de inúmeras possibilidades da existência humana e, por isso a filologia necessitou acompanhar os avanços tecnológicos da sociedade e as variadas formas nas quais o texto pode se apresentar.

A Crítica Textual objetiva o estabelecimento do texto, a Genética sua reconstrução e interpretação do processo de criação, ou seja, os rumos tomados, e também os acidentes e alterações feitas para a criação de uma obra. A Crítica Genética visa o que se denominou de prototexto, que seria o conjunto de documentos que precedem o texto (notas de leitura, cópias impressas, rascunhos, provas corrigidas, projetos, cópias passadas a limpo, testemunhos da obra). Sobre essa perspectiva de prototexto Gréssillon (2009, p. 43) afirma que

Todos esses documentos têm em comum o fato de precederem o texto, de serem escritos antes do texto. Eis o motivo dos geneticistas terem adotado o termo prototexto, proposto em 1972 por Jean Bellemin-Noel em sua obra fundadora *O texto e o prototexto*. Essa noção fazia sistema com a série terminológica ligada à palavra “texto”, foco central da teoria do texto; em conexão com a série “pós-texto”, “intertexto”, “paratexto”, “hipertexto”. O termo “prototexto” tinha uma imensa vantagem: ele salienta ao mesmo tempo a radical diferença entre o que é e o que não é (ainda) texto.

O avanço nas teorias e áreas de pesquisa é inevitável, e com certeza os filólogos, críticos e geneticistas estão e estarão sempre encontrando as melhores formas para usufruir das novas metodologias de pesquisa, adequando-as ao material que tem em mãos para trabalhar ou analisar. Willemart (1999, p. 202) afirma que a filologia não está portanto, a serviço da Crítica Genética ou vice-versa, mas os dois campos iluminam e esclarecem o texto publicado.

Para que se possa compreender melhor uma atividade de pesquisa voltada para a análise crítica de textos é necessário primeiro entender e compreender historicamente as origens e o processo de desenvolvimento das ciências que dão sustentação à realização do trabalho. O processo histórico da Crítica Genética é muito complexo, pois remonta a um período de mais de dois mil anos, desde o surgimento da Crítica Textual e suas ramificações. Essa complexidade diz respeito às várias etapas que percorreu até a atualidade.

A imprensa trouxe forte impacto sobre a transmissão dos textos, gerando assim uma reformulação de conceitos aplicados às edições de textos. Nesse período, o da Renascença, houve um forte interesse pelas

edições de grandes escritores, como por exemplo, Aristóteles e Platão, porém esses textos eram adaptações secundárias. Em função disso os editores sentiram a necessidade de recuperar a autenticidade dos textos. O trabalho dos editores foi bastante árduo nessa época, pois além do fator anteriormente citado, alguns manuscritos foram completamente destruídos pelas catástrofes e guerras, outros foram encontrados em forma de fragmentos copiados.

Séculos à frente surgiu a crítica textual moderna, que se caracterizou pelo método criado por Karl Lachmann e seu progresso se dá por volta do século XIX com as publicações (edições críticas) do *Novo Testamento* em grego. Este método configurou o caráter científico da Crítica Textual. As características do método de Lachmann são: (1) a elaboração dos conceitos de *recensio* e *emendatio*; (2) a elaboração do conceito de arquétipo; (3) o sistema de agrupar geneticamente os manuscritos por meio dos erros comuns; (4) o procedimento mecânico na reconstrução do arquétipo, sob o fundamento de determinadas concordâncias; (5) a eliminação dos manuscritos suspeitos de interpolação; (6) a tentativa de reconstruir, por considerações diplomáticas e por testemunhos externos, a história e a fortuna de um texto.

De acordo com a metodologia empregada por Lachmann, a Crítica Textual pode ser definida como uma ciência que tem por objetivo reproduzir o texto na forma do original ou equivalente (*constitutio textus*), eliminando para isso as intervenções espúrias²¹ da tradição (quando se trata de textos antigos), ou nos casos em que existam autógrafos, ou primeiras edições (textos modernos), na forma que é definida pelo editor crítico como aquilo que melhor corresponde a uma suposta “última vontade do autor”. Esta, inclusive, é uma questão que na atualidade, vem sendo bastante discutida.

Segundo Duarte (1995, p. 338), nunca se sabe se o texto teria uma continuação ou se viria, alguma vez, a conhecer uma fase definitiva. Ou seja, não podendo dispor de dados objetivos que me permitam identificar a derradeira vontade do autor, posso, no entanto, identificar uma pluralidade de vontades.

No caso do romance *Nhô Guimarães* (NG), obra literária do escritor baiano Aleilton Fonseca, em que concentro meus estudos de tese de doutoramento, consegue-se identificar uma “última vontade”, no sentido

²¹ Não genuínas, falsificadas, ilegítimas (HOUAISS, 2004, p. 310).

de que existe apenas uma edição publicada, porém essa suposta derradeira vontade não pode ser considerada como definitiva, pois o autor ainda vive e tem plenas condições de voltar ao texto e fazer as alterações que desejar, estabelecendo outra “última vontade”. Essa perspectiva mostra toda mobilidade e dinâmica que o texto literário pode ter. Em entrevista ao jornalista e escritor A. Zarfeg, Aleilton Fonseca fala um pouco sobre esse hábito de fazer correções em seus textos. A seguir um trecho da entrevista.

A. Zarfeg: Um dos aspectos interessantes que eu observo em sua obra é que, à medida que o sr. vai criando e publicando, também se reserva o direito de mexer na criação, de refazer sua obra. Trata-se de uma obra em processo. Como se dá isso?

Aleilton Fonseca: Esse procedimento é bastante característico da modernidade. Desde Baudelaire, que escreveu *As flores do mal*. Para se ter uma idéia, ele reescreveu esse livro nas sucessivas edições. Outros autores, como Eliot, Graciliano Ramos, Carlos Drummond de Andrade e Guimarães Rosa, também fizeram uso do mesmo expediente. Ou seja, trata-se de um compromisso que cada autor tem com seu texto. Uma vez o texto feito, uma vez publicado, o autor não o abandona, está sempre voltando, reescrevendo, mexendo na estrutura, mexendo numa palavra. Isso é um procedimento normal da modernidade. E mostra que, de uma edição a outra, o autor tem realmente o direito de acrescentar, cortar, mudar uma palavra.

A. Zarfeg: Jorge Amado seria uma exceção, pois ele não gostava de mexer na obra, uma vez publicada...

Aleilton Fonseca: Mesmo Jorge Amado, que dizia não mexer nos seus escritos. No entanto, nos seus manuscritos há anotações, vêem-se os traços de lápis das modificações que ele introduzia na obra até deixá-la pronta. O fato é que hoje só podemos dizer que uma obra está pronta quando o autor morre. Morreu o autor, ele não vai mais poder mexer na obra. Mas, enquanto vivo, o autor tem o direito e muitas vezes o empenho de modificar o seu trabalho. (ZARFEG, 2009, *on line*)

Através da fala do escritor é possível perceber como ele tem consciência da importância desse processo de alterar os textos, de não abandoná-los, mantê-los em constante movimento, inclusive, caracteriza essa atitude como um compromisso que cada escritor deve ter com seu texto e demonstra também que um texto só é deixado realmente de lado por um autor se este vier a falecer.

Em 2014, o escritor cedeu uma entrevista a Érica dos Santos, onde fez a seguinte afirmação sobre seu processo criativo. A seguir o trecho:

Érica: Quando e por que decidiu ser escritor? Como se dá o seu processo criativo hoje?

Resposta: Aos 18 anos, passei a escrever e publicar contos e poemas nos jornais; decidi fazer o curso de Letras e me dedicar à literatura como profissão, como professor de literatura e escritor. Aos 21 anos publiquei meu primeiro livro, *Movimento de sondagem* (poesia). Como todo escritor, sempre me surgem novas ideias, então eu seleciono as ideias viáveis, reflito sobre a forma de desenvolvê-la, faço um plano e começo a escrita. Na escrita, o tema vai se desenvolvendo, o texto vai tomando forma, sempre com muitas mudanças, reescritas e correções. Quando tenho uma primeira versão do texto, peço a alguns amigos escritores para ler, criticar, opinar, sugerir. Depois reflito sobre essas leituras e as opiniões, e vou reescrevendo até considerar que o texto esteja pronto para publicar. É um trabalho longo, que leva tempo e requer muita disciplina de trabalho e exercício de autocritica. (SANTOS, 2014, *on line*)

Essas práticas de escrita demonstram um perfil que se caracteriza ao longo das obras do escritor e especialmente em *Nhô Guimarães*.

Na sequência deste breve histórico sobre as práticas de análise de textos, o Brasil, intensifica essas práticas a partir do século XIX com o objetivo de estruturar o patrimônio das letras. A prática da Crítica Textual, no Brasil, se intensifica na década de 70 (1970) com as publicações de trabalhos em seminários, congressos e outras modalidades acadêmicas em que as edições de texto passam a ter mais repercussão e importância.

Nos anos de 1970 e 1980 os destaques de edições foram: *Lírica de Camões*, por Leodegário A. de Azevedo Filho; *A vida de dom frei Bartolomeu dos Mártires*, de Luís de Sousa, que ficou a cargo de Gladstone Chaves de Melo e Aníbal Pinto de Castro. Ao final do século XX, os estudos no Brasil sobre Crítica Textual avançaram bastante, pois nos centros universitários brasileiros foram concluídas muitas dissertações de mestrado e teses de doutorado. Ainda nesses ambientes acadêmicos, algumas edições das obras de autores como Mário de Andrade, Augusto dos Anjos, Manuel Bandeira, Guimarães Rosa, José Lins do Rego, Arthur de Salles, Manuel Antônio de Almeida, Euclides da Cunha, Cassiano Ricardo, Clarice Lispector, merecem ser destacadas.

Na década de 80 (1980), a edição crítica no Brasil era um desafio a ser superado e uma tarefa urgente a ser realizada. Porém, o tempo passou e os meios para a execução desta tarefa foram sendo criados, muitos trabalhos de qualidade foram feitos, revertendo assim a insatisfação de muitos pesquisadores.

Na década de 90 (1990), a edição de textos no Brasil passou por uma situação que apresentava dificuldades peculiares. De um lado, havia um número reduzido de trabalhos realizados nesta área no Brasil. De outro lado, existia a necessidade de acompanhar as muitas e constantes mo-

dificações que se verificavam nessa área em centros mais avançados. É claro que a prática de edições se intensificou, e os pesquisadores buscaram atualizar cada vez mais seus trabalhos. A preocupação nesse momento passou a ser historiográfica e descritiva, e o percurso da edição de textos é apresentado em duas vertentes: 1) levantamento de dados quantitativos, por intermédio do elenco das edições até então publicadas, classificando-as por períodos determinados pela história da Crítica Textual brasileira; 2) princípios acerca do ato de editar, ou seja, modelos editoriais adaptados às obras editadas e novas instruções de pensamento. No século XXI, em 2005, a obra de César Nardelli intitulada: *Introdução à crítica textual* foi publicada e considerada como um importante texto de suporte teórico. (SANTOS, 2012)

Apresentar essa breve trajetória histórica fez-se necessário para que se pudesse evidenciar como os estudos filológicos, através da Crítica Textual, se desenvolveram ao longo do tempo e como ainda se desenvolvem na contemporaneidade, permitindo relações com outras áreas de estudo, como por exemplo, a literatura, o que possibilita a expansão de suas propostas de atuação e também com a Crítica Genética que é a metodologia utilizada para o tratamento do texto literário deste trabalho de análise crítica. Vale ressaltar também que a Crítica Textual se divide em três perspectivas, ou momentos históricos: a Crítica Textual Tradicional, a Crítica Textual Moderna e a Crítica Textual Genética. Em cada período os pesquisadores têm feito as adaptações necessárias aos diversos tipos de materiais que surgem para análise. O crítico precisa avaliar o que tem nas mãos e utilizar os princípios metodológicos convenientes para cada texto. Partindo dessa reflexão surge nossa motivação e justificativa em escolher como metodologia norteadora do trabalho a perspectiva da Crítica Genética, que lida com o processo de escritura e não com a apresentação de um texto definitivo. (SANTOS, 2012)

A tecnologia avançou a passos largos. Alguns estudiosos se convenceram de que as novas tecnologias poderiam atrapalhar a realização de edições e que também poderiam prejudicar a “genuinidade” dos textos, tendo em vista as facilitações da futura era digital que estaria por vir.

No entanto, os avanços científicos prosseguiram e, além de recursos editoriais mais eficazes, novas especialidades nos estudos críticos foram surgindo, como por exemplo, a crítica genética, que se dedica a estudar os documentos referentes ao processo de escritura de uma obra. Ainda existem algumas interrogações acerca das práticas editoriais contemporâneas, não no sentido de priorizar uma a despeito de outra, mas na

intenção de trazê-las ao contexto das perspectivas de outras orientações crítico-metodológicas utilizadas por essas práticas.

Roberto Zullar (2002) afirma que, curiosamente, a crítica genética surge simultaneamente à chamada era da informática, pois, segundo ele, 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.). Nessa perspectiva, a história da Crítica Genética se inicia por volta de 1966, quando uma importante coleção de manuscritos do poeta alemão Heinrich Heine foi comprada pela Biblioteca Nacional da França. Em 1968, o CNRS (*Conseil National de la Recherche Scientifique*) cria uma equipe de pesquisa encarregada de classificar, explorar e editar essa coleção. O termo crítica genética só foi atestado pela primeira vez em 1979, quando uma coletânea foi publicada por Louis Hay, intitulada *Essais de critique génétique*. De acordo com Al-muth Grésillon (1991, p. 9):

Essa é também a época em que, empenhando-se nessa tarefa para a qual não tinha sido especialmente treinado, L. Hay publicava no jornal *Le monde* um artigo intitulado "Manuscritos, para que fazer?" Os inícios reais da crítica genética atual fizeram-se, pois, é importante frisar, fora de qualquer ambição teórica e mesmo desconectados de qualquer tradição filológica, principalmente de uma certa tradição francesa, indo de Lanson a J. Pommier, passando por Albalat, Rudler, Audiat e alguns outros. Também é absurdo declarar hoje que o ponto de partida das pesquisas atuais teria sido fornecido pela "contestação" dessa tradição (Falconer, 1988, p. 279). Esta tradição não foi nem contestada nem esquecida nem desprezada, muito simplesmente ela não estava na ordem do dia quando, em 1968, foi necessário realizar o mais urgente para que alguns germanistas viessem decifrar a escritura gótica, instruir-se com seus colegas dos manuscritos antigos, a fim de aprender o bê-a-bá da codicologia e inspirar-se nas grandes empresas editoriais alemãs, para saber como descrever e representar variantes.

Assim surge o ITEM - *Institute des Testes et Manuscrits Moderns*, ligado ao CNRS, órgão que se dedica à pesquisa dos manuscritos. Philippe Willemart, estudioso dos manuscritos de Gustave Flaubert e responsável pela organização do I Colóquio de Crítica Textual: O Manuscrito Moderno e as Edições, realizado na Universidade de São Paulo (1985), introduz a Crítica Genética no Brasil. Nesse Colóquio foi criada a Associação dos Pesquisadores do Manuscrito Literário – APMML, que fundou a revista *Manuscritica*, que foi totalmente destinada à divulgação dos estudos em Crítica Genética.

O ano de 1985 foi considerado como um ano de mudança das tendências. Um grande número de publicações passa a marcar a entrada da Crítica Genética nos ambientes das instituições acadêmicas. Merecem destaque as obras de P.M. de Biasi, *Encyclopedia Universalis* (1987), de G. Genette, *Seuils* (1987), e outros textos de apresentação sobre aspectos metodológicos da Crítica Genética redigidos por A. Grésillon em *Les manuscrits littéraires: le texte dans tous ses états*²², (1988), J. Neefs em *Critique génétique et histoire littéraire*²³ (1990), e P. M. de Biasi em *La critique génétique: introduction aux méthodes critiques pour l'analyse littéraire*²⁴ (1990).

Com o olhar voltado para a perspectiva da Crítica Textual e da Crítica Genética, alguns trabalhos importantes podem ser citados como referência nessa área de estudo: o de Ivo Castro, com a proposta de editar a obra de Fernando Pessoa (1990), o de Maria Antônia da Costa Lobo sobre a gênese textual de *Chão de Ferro*, de Pedro Nava (LOBO, 1997); o da edição crítica em perspectiva genética que Marlene Gomes Mendes fez d'*As Três Marias*, de Rachel de Queiroz (MENDES, 1998); o da tese de doutoramento na USP, defendida por Ceila Maria Ferreira Batista Rodrigues Martins, sobre a edição crítica de *Aventuras de Diófanos* ou *Máximas de virtude e formosura* de Teresa Margarida da Silva Orta (MARTINS, 2002) e o da tese de doutoramento, na UFBA, defendida em 2002, por Rosa Borges Santos Carvalho, *Poemas do mar de Arthur de Salles*: edição crítico-genética e estudo (CARVALHO, 2002).

A crítica genética se caracteriza como uma atividade que analisa o documento autógrafa para compreender, no processo de escritura, os mecanismos de produção. Mostra os caminhos seguidos pelo escritor e o processo que percorreu até o nascimento da obra. Busca ainda elaborar os conceitos, métodos e técnicas que permitam explorar cientificamente o precioso patrimônio que os manuscritos conservados nas coleções e arquivos representam. Segundo Grésillon (2009, p. 41), para a Crítica Genética o manuscrito (assim como qualquer outro documento que participe da gênese da obra), como um objeto material, carrega um conjunto de índices visuais que permitem ajudar a reconstruir o processo de criação.

²² Que em português significa *Os manuscritos literários*: o texto em todas as suas formas (1988).

²³ *Critica genética e história literária* (1990).

²⁴ *Critica genética*: introdução aos métodos críticos para análise literária (1990).

Aquele manuscrito que era considerado apenas como um patrimônio passa a ser objeto científico e de estudo para que possa reconstruir o processo escritural de uma obra. Na Crítica Genética o texto como produto final não é o que interessa, o que mais importa é a análise desse processo de produção textual, perceber suas mudanças e dinâmicas de movimentação até o trabalho final, e as etapas que o texto percorreu.

Neefs afirma que (NEEFS, 1988, p. 16 e 21 apud GRÉSILLON, 1991, p. 8)

O que está em jogo é a variação dos estados, a confrontação de uma obra com todas as possibilidades que a compõem, tanto com relação ao que vem antes quanto ao que vem depois, é a mobilidade complexa e a estabilidade precária das formas. [...] o que importa é tentar compreender processos de invenção intelectual e estética que, através de tais atividades especiais, próprias de uma obra ou de um grupo de obras, podem caracterizar um gênero, um tempo, uma atividade cultural.

Essa afirmação dá ênfase à dinâmica do texto e à mobilidade que as produções escritas podem ter, as marcas que um texto deixa nos remetem a um contexto histórico. Um gênero que pode inclusive ser modificado ao longo da escrita, uma cultura que é evidenciada. Através dos textos todos esses aspectos podem ser desvendados.

A Crítica Genética se afirma a partir do momento em que se constata que uma obra literária resulta de um trabalho que passa por transformações progressivas e porque não dizer sucessivas, pois a depender da prática de determinados escritores um texto pode ser modificado inúmeras vezes. Guimarães Rosa é um exemplo dessa realidade, modificava tanto seus textos que chegou a ser conhecido como um escritor insaciável. Para que uma obra literária fique pronta, é necessário que o escritor invista tempo, dedicação e disciplina, entretanto, mesmo passando por um processo de correções, pesquisas e esboços, muitas vezes transmitem a impressão de que nasceu pronta.

O interesse principal da Crítica Genética se volta para o processo criativo artístico. É um tipo de investigação que indaga a obra de arte a partir de sua fabricação, de sua gênese. O grande questionamento dessa ciência é: como uma obra literária é criada? A Crítica Genética objetiva responder a essa pergunta através da análise de documentos adquiridos através das próprias mãos do escritor, e que não passaram por processos de publicação. Dessa forma, objetiva-se também compreender os mecanismos de produção, elucidar os caminhos seguidos pelo escritor e entender o nascimento da obra, ou seja: investiga a gênese da obra literária.

Luiz Fagundes Duarte faz uma afirmação sobre a perspectiva da crítica textual genética:

A adoção de uma perspectiva de crítica textual genética não é, naturalmente, mais uma aventura filológica; nem é, tão pouco, uma variante mais ou menos justificável introduzida no paradigma da epistemologia filológica; ela representa, pelo contrário, mais um passo dado em frente no sentido da compreensão do fenômeno literário, por um lado, e do processo de ‘linguistização’ e de ‘estilização’ do discurso interior de um outro, por outro lado, e ocupa-se do seu objeto com uma perspectiva simultaneamente endogenética e exogenética. (DUARTE, 1993, p. 67- 68)

O objeto de estudo da Crítica Genética pode ser caracterizado como o caminho percorrido pelo artista até chegar à obra. Essa análise do processo criativo literário se realiza a partir das marcas deixadas pelo escritor ao longo desse caminho. Outras áreas vêm estudando o manuscrito literário, mas o que diferencia a Crítica Genética é seu interesse centralizado na compreensão do processo de criação da obra literária. Enquanto a Crítica Textual está preocupada com um texto final e definitivo, a Crítica Genética se preocupa com as etapas de construção desse texto.

Quando se tem um texto literário em mãos para análise, é necessário sensibilidade e reflexão sobre o material que se tem para a realização de um trabalho voltado para análise de textos. Grésillon (2007) classifica o manuscrito moderno, por exemplo, como documento que testemunha o processo de criação de uma determinada obra e também o considera como objeto material, cultural e de conhecimento.

3. *Dialogando com outros saberes*

A Crítica Genética, no âmbito teórico-metodológico, é um campo de pesquisa que tem como objeto de estudo os manuscritos modernos, visando a descrição, exploração e interpretação dos mecanismos de escritura que ali estão designados. Quando Louis Hay (2007), em 1970, disse “O texto não existe”, provocou grandes questionamentos sobre a noção de texto, fomentou a ideia de pensar o texto como uma das etapas da realização de um processo que permanece sempre em transformação, não mais como preconizava o Estruturalismo, o texto fechado em si mesmo, com autoridade irrefutável, mas como um leque de possibilidades de produção e de leituras interpretativas.

Sendo uma disciplina relativamente nova, se comparada com outras áreas, teve seu surgimento em 1968 com a edição dos manuscritos de

Heinch Heine, mas é a partir de 1979, que busca-se então definir uma identidade para a Crítica Genética, que inicialmente, propunha o acompanhamento teórico-crítico do processo de criação na literatura. No entanto, as possibilidades de explorar outros olhares sobre os processos criativos de um autor ou obra, provocou à discussão de perceber o processo criador também em outras manifestações artísticas.

Essa ampliação dos estudos genéticos parecia já estar subentendida na própria definição de seu propósito e de seu objeto de estudo. Se estes têm como objetivo compreender o processo de constituição de uma obra literária através dos registros do escritor encontrados nos manuscritos, é necessário, portanto, que esse campo de pesquisa busque ampliar seus limites para além da palavra escrita no texto literário (manuscritos), pois processo e registros são independentes da materialidade na qual a obra se manifesta, como também das linguagens nas quais essas marcas se apresentam. Nessa perspectiva de ampliação, a Crítica Genética passa então a dialogar com outras áreas de estudo como: crítica biográfica, histórica-cultural e literária, epistolografia, tradução, teatro, sociocrítica, a filologia, a psicanálise, a semiótica, entre outras. Na relação da Crítica Genética e a Crítica Biográfica, por exemplo, Eneida Maria de Souza afirma o seguinte

A crítica genética, responsável pela elucidação da gênese da escrita, participa ainda do aparato biográfico, considerando ser importante processar o coitejo entre manuscrito e texto definitivo dos autores, ao lado da trajetória literária do escritor, sua relação com os instrumentos de escrita, assim como do lugar escolhido para exercer seu ofício: no próprio escritório, nos deslocamentos e viagens, no ambiente boêmio dos bares, dos cafés, e assim por diante. (SOUZA, 2010, p. 27)

É necessário, portanto, que pesquisador mergulhe nesse ambiente biográfico, pois as práticas de escrita do autor estão completamente ligadas às suas vivências e hábitos pessoais, deve existir esse diálogo entre o texto e a trajetória do escritor, que serão muito importantes para identificar as marcas deixadas no processo criativo. Souza dá ênfase a essa perspectiva dizendo

Essas pesquisas têm a qualidade de serem inéditas e originais, uma vez que o objeto de estudo é construído no decorrer do arranjo dos arquivos, da surpresa vivenciada a cada passo do trabalho. A produção desses perfis biográficos deve contemplar, portanto, não só o exame das bibliotecas dos escritores e seus manuscritos, mas também a presença de seus objetos pessoais, considerando-se sua importância para a construção de ambientes de trabalho, de hábitos cotidianos e processos particulares de escrita. (SOUZA, 2010, p. 26)

A Epistolografia tem dialogado também com a Crítica Genética. O estudo com cartas e correspondências tem sido forte aliado para os estudos genéticos, muitas são as descobertas feitas na leitura de correspondências de escritores, que constituem peça fundamental para a interpretação de um processo criativo. Moraes (2007) apresenta em seu texto “Epistolografia e Crítica Genética” três perspectivas de estudo: a primeira é recuperar na carta a expressão testemunhal que define um perfil biográfico, confidências e impressões espalhadas pela correspondência de um artista, contam a trajetória de uma vida, delineando uma psicologia singular que ajuda a compreender os meandros da criação da obra. A segunda procura apreender a movimentação nos bastidores da vida artística de um determinado período. A terceira, por fim, é um viés interpretativo que vê o gênero epistolar como “arquivo da criação”, lugar onde se encontram fixadas a gênese e as diversas etapas de elaboração de uma obra artística, desde o embrião do projeto até o debate sobre a recepção crítica favorecendo a sua eventual reelaboração.

O que torna a Epistolografia mais desafiadora quando relacionada à Crítica Genética é o espaço de instabilidade, novas descobertas e possibilidades múltiplas interpretativas, o que fortalece a ideia de movimento que existe num estudo de gênese. Aí está a especificidade da crítica genética, Biasi (2010) afirma que: “A abordagem genética caracteriza-se por uma valorização dos modos de elaboração do texto em detrimento, e mesmo estabelecendo um questionamento, da autoridade do texto.”

A crítica genética abre os baús de guardados, entra nos bastidores da criação artística literária e científica. A criação é vista como movimento, processo, demanda da otimização do texto a ser dado a público. Trata-se de uma abordagem para a obra de arte a partir do acompanhamento dos documentos desses processos, tais como, anotações, diários, esboços, maquetes, vídeos, contatos, projetos, roteiros, cópiões etc. Na relação entre esses registros e a obra entregue ao público, encontramos um pensamento em processo. Um processo que se apresenta num determinado tempo, contexto social e cultural. É nesse sentido que a Crítica Genética (C. G) se relaciona com a abordagem histórica, cultural e social. O que existe é uma constatação científica dos documentos cuja leitura reconstrói ou explica o passado e o presente.

Alguns exemplos da relação entre C. G e História Cultural elucidam a importância desse diálogo: efeitos de máquina sobre as práticas de determinados escritores, incidência de certo público (amigos e correspondência), relação entre escritor e editor, impacto dos modelos retóricos

ou poéticos de determinada época, as relações dos escritores com suas obras, as leis de censura. No contexto de C.G, história e sociedade Zullar fomenta a seguinte reflexão:

Basta que imaginemos essa quase infinita cadeia de condições sociais que a tornam possível: o aprendizado da língua e da escrita, o desenvolvimento de materiais para que essa escrita seja efetivada (papel, tinta, escrevaninha, computador, etc.), os meios de circulação dessa escrita (cartas, livros, jornais, internet, etc.), a existência de um público leitor, a criação de uma instituição chamada literatura, o lugar social do escritor, o universo de discursos no qual algo como um discurso literário pode surgir... (ZULLAR, 2007, p. 38)

Trata-se, portanto, de ampliar os conceitos de processos de criação para práticas de escrita, que estão interligadas com a história, a cultura e a sociedade. Uma abordagem crítica que procura discernir algumas características específicas da produção criativa, ou seja, entender os procedimentos que tornam essa construção possível. Tendo em mãos os diferentes documentos deixados pelos autores, escritores, ao longo do processo, o crítico estabelece conexões entre os dados neles contidos e busca, assim, refazer e compreender a rede do pensamento do autor.

No contexto do teatro, a genética também dialoga com essa área. Grésillon e Mervant-Roux (2013) propõem, no texto “Por uma Genética Teatral: premissas e desafios” uma análise não só do texto teatral, mas de todo processo de produção, apresentação, bastidores, iluminação, ou seja, todos os aspectos cênicos presentes na arte do teatro, que traz essa ideia de movimento constante, pois depende de muitos elementos que influenciam as alterações. No campo de estudos da tradução a C. G também serve como forte aliada, pois quando o tradutor tem acesso ao laboratório do autor, conseguirá penetrar o processo de escritura alheio, desconstruí-lo e reconstruí-lo no seu próprio discurso, traduzir também é criar e fazer. (PASSOS, 2013, p. 3, *on line*). É importante destacar que esses diálogos entre a C. G e outros saberes demonstra que as demandas contemporâneas e a diversidade de materiais e situações que foram surgindo para estudo proporcionou as reflexões necessárias para que as ciências conversassem entre si com o intuito do aprimoramento maior das pesquisas.

4. Palavras finais

Acredita-se portanto, que essas discussões tornam-se fundamentais para se pensar certas questões contemporâneas, que envolvem, por exemplo, a autoria e a intrínseca relação obra e processo. As reflexões teóricas que trazem essa perspectiva processual para a arte ultrapassam,

portanto, os bastidores da criação. Estamos diante de um grande desafio: reunir os recursos teóricos e saberes múltiplos para desenvolver uma crítica que ultrapasse os aspectos metodológicos da crítica genética, que amplie seus espaços de atuação, que se preocupe com o processo como um todo, em todas as suas manifestações e materializações artísticas, que entenda cada vez mais as variadas formas de apresentação da linguagem e a diversidade de textos que se mostram em leituras interpretativas plurais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIASI, Pierre-Marc de. A Genética dos textos. Tradução Marie-Hélène Paret Passos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

CARVALHO, Rosa Borges Santos. *Poemas do mar de Arthur de Salles*: edição crítico-genética e estudo. 2001. 901 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002.

DIJCH, Sonia Van. Nos bastidores da criação. In: *Criação em Processo*: ensaios de crítica genética. ZULLAR, Roberto (Org). São Paulo: Iluminarus, 2002.

DUARTE, Luiz Fagundes. *A fábrica dos textos*: ensaios de crítica textual acerca de Eça de Queiroz. Lisboa: Cosmos, 1993. p. 67-68.

DUARTE, Luiz Fagundes. Prática de edição: onde está o autor? In: WILLEMART, Philippe (Org.). *Gênese e memória*. São Paulo: Anna-blume/ APLM, 1995. p. 335-358.

GRÉSILLON, Almuth. Alguns pontos sobre a história da crítica genética. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 5, n. 11, jan.-abr. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 12 jan. 2011.

GRÉSILLON, Almuth. Crítica genética, prototexto, edição. In: GRANDO, Ângela; CIRILLO, José (Org). *Arqueologias da criação: estudos sobre o processo de criação*. Belo Horizonte: Editora Arte, 2009. p. 41-51.

GRÉSILLON, Almuth. Elementos de crítica genética: ler os manuscritos modernos. Tradução Cristina de Campos Velho Birck et al. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2007.

GRÉSILLON, Almuth; MERVANT-ROUX, Marie-Madeleine; BUDOR,

Dominique. Por uma Genética Teatral: premissas e desafios. *Rev. Brasileira de Estudos da Presença*, Porto Alegre, v. 3, n. 2, maio/ago. 2013. p. 379-403.

HAY, Louis. Do texto à escritura. In: *A literatura dos escritores: questões de crítica genética*. Tradução de Cleonice Paes Barreto Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2007.

LOBO, Maria Antonia da Costa. *Chão de Ferro: a gênese textual de uma obra de Pedro Nava*. Rio de Janeiro: Regina Curado, 1997.

MARTINS, Ceila Maria Ferreira Batista Rodrigues. *Entre as luzes e as sombras do Iluminismo – uma edição crítica de Aventuras de Diófanos ou Máximas de virtude e formosura de Teresa Margarida da Silva e Orta*. 2002. Tese (Doutorado em Letras Clássicas) - Universidade de São Paulo, São Paulo.

MENDES, Marlene Gomes. *Edição crítica em uma perspectiva genética de “As Três Maria” de Rachel de Queiroz*. Niterói: Eduff, 1998.

MORAES, Marcos Antônio de. Epistolografia e crítica genética. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 59, n. 1, 2007. p. 30-32.

PASSOS, Marie-Hélène Paret. Crítica genética, tradução literária e performatividade: quando escrever é fazer. Disponível em: <http://www.item.ens.fr/index.php?id=577823>. Acesso em: 24. Set. 2013.

QUEIROZ, Rita de Cássia Ribeiro; TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. Contribuições da crítica textual para a literatura baiana. In: FONSECA, Aleilton (Org). *O olhar de Castro Alves: ensaios críticos de literatura baiana*. Salvador: Assembléia Legislativa do Estado da Bahia; Academia de Letras da Bahia, 2008. p.125-139.

SANTOS, Adna Evangelista Couto dos. *Leituras do processo de criação do romance Nhô Guimarães de Aleilton Fonseca*. 2012. 159f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Diversidade Cultural) – Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, Bahia.

SILVA, José Pereira da. *Crítica textual e edição de textos*. Disponível em: <<http://verveliteraria.blogspot.com/2009/05/critica-textual-e-edicao-de-textos.html>>. Acesso em: 10 nov. 2010.

SOUZA, Eneida Maria de. Crítica genética e crítica biográfica. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, v. 45, n. 4, out./dez. 2010. p. 25-29.

ZARFEG, A. *Zarfeg entrevista Aleilton Fonseca*. Disponível em:<

<http://aleilton.blogspot.com/2009/07/zarfeg-entrevista-aleilton-fonseca.html>>. Acesso em: 14 dez. 2009.

ZULLAR, Roberto (Org). *Criação em processo*: ensaios de crítica genética. São Paulo: Iluminuras, 2002.

ZULLAR, Roberto. Crítica genética, história e sociedade. *Ciência e Cultura*. São Paulo, v. 59, n. 1, 2007. p. 37-40.

WILLEMART, Philippe. *Bastidores da criação literária*. São Paulo: Iluminuras/Fapesp, 1999. p.187-203.

**A DESCONSTRUÇÃO DAS VOZES NO DISCURSO
DE UMA FUTURA PROFESSORA DE INGLÊS:
INVESTIMENTOS E IDENTIDADES IMAGINADAS**

João Fábio Sanches Silva (UFSC/UEMS)
joaofabioss@yahoo.com.br

RESUMO

O interesse por questões relativas à construção identitária surge na literatura internacional e nacional como uma crescente área de investigação, com um número cada vez maior de estudos que optam por uma abordagem pós-estruturalista ao formular o conceito de identidade no contexto de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesta perspectiva, o presente texto traz resultados de um estudo qualitativo que teve por objetivo compreender a relação entre os investimentos e as comunidades de prática de uma aluna-professora no seu curso de graduação em letras português/inglês e nas práticas da língua inglesa, e seus impactos na construção da sua identidade. Os dados foram gerados por meio de um diário de bordo, narrativas escritas e entrevista semiestruturada, no ano acadêmico de 2019. Os resultados sugerem que os investimentos realizados pela referida participante nas práticas da língua inglesa reforçaram um profundo senso identitário, permitindo que ela exercitasse sua agência na busca por oportunidades de prática na língua. A participante também demonstrou sua relação com diferentes comunidades de prática, fossem reais ou imaginadas, envolvendo tanto participação e não-participação, sugerindo que sua identidade em construção fosse entendida na junção do conflito de interesses entre o desejado e o real.

Palavras-chave: Identidade. Investimento. Comunidades imaginadas.

1. Introdução

Tornar-se professor constitui um processo complexo, dinâmico e evolutivo (ABRAHÃO, 2002) que compreende um conjunto variado de aprendizagens, experiências e investimentos (NORTON, 2000) ao longo de diferentes etapas formativas. Contudo, falar sobre a formação de professores também evidencia uma série de questionamentos, como aponta por Telles (2002), ao afirmar que:

O clima reinante na área de educação de professores brasileiros é pessimista e essencialmente prescritivo. Considera-se a grande maioria desses profissionais como desinformada e pedagógica e intelectualmente incompetente para desenvolver seu trabalho dentro das salas de aulas. Em nosso caso, a área de educação dos professores de línguas estrangeiras, este clima é também de conflito. (p. 15).

Telles apresenta o contexto social da educação de professores como uma área de conflito, e que aqueles envolvidos nestas práticas sociais

poderiam de algum modo experimentar novas e contraditórias identidades. De forma semelhante, Costa e Farias (2009) alegam que o modelo educacional de formação de professores vigente no país tem se mostrado, na prática, ainda bastante deficitário. As autoras sugerem que o profissional, ainda que em formação, deve estar preparado para buscar subsídios e respostas para as situações que surgirem no decorrer de seu trabalho, principalmente, através da reflexão sobre sua ação pedagógica e também pela unidade teoria-prática, contribuindo, assim, para uma formação intelectual, crítica e transformadora para seu futuro como docente.

Diante das considerações apresentadas, pesquisas em sala de aula, ainda durante a graduação, podem possibilitar aos professores em pré-serviço conhecerem um pouco do contexto real que atuarão profissionalmente.

Este texto traz resultados de uma pesquisa qualitativa que teve como objetivo verificar o impacto das identidades imaginadas (NORTON, 2000) por uma aluna-professora de línguas na construção da sua identidade profissional. Para alcançar tal objetivo, foram observadas as identidades imaginadas pela participante durante seu curso de Letras e sua participação em um projeto de ensino de língua inglesa como professora; a origem destas identidades imaginadas; e o impacto destas na construção da sua identidade profissional.

Na abordagem pós-estruturalista para a construção identitária, a identidade é entendida como estando em constante mudança e relacionada ao entendimento de uma pessoa sobre ela mesma e sobre seu posicionamento frente a diferentes discursos (SILVA, 2014, no prelo). Pós-estruturalistas assumem que as práticas significativas de uma sociedade são espaços de conflito e que comunidades linguísticas são arenas heterogêneas, caracterizadas por alegações conflitantes em relação à verdade e ao poder (NORTON, 2010).

Tendo esta suposição por base, a linguagem não é entendida como um meio neutro de comunicação, mas sim, com referência ao seu significado social. Segundo Norton (2010), é esta concepção de linguagem que os pós-estruturalistas definem como *discurso*. A este respeito, Miller (2004) afirma que, “as identidades são discursivamente construídas, envolvidas em práticas sociais e amplos sistemas ideológicos” (p. 290, tradução do autor), e a compreensão que estas identidades são invocadas, construídas, e negociadas através do discurso parece ser de grande relevância para o presente estudo.

Neste amplo campo de conflito, Norton (2010) alega que educadores de língua estrangeira e pesquisadores deveriam examinar mais atentamente os contextos sociais, históricos e culturais nos quais a aprendizagem e o ensino de uma língua estrangeira ocorrem, e como os envolvidos neste processo negociam ou resistem às diversas posições subjetivas que estes contextos oferecem a eles. Ao tomar por base a suposição apresentada por Norton, os conceitos de *comunidades imaginadas* e *identidades imaginadas* emergem como construtos relevantes para um melhor entendimento do processo de construção identitária.

A noção de *comunidades imaginadas* foi originalmente cunhada por Anderson (1991), que a usou para sugerir que uma nação é socialmente construída, e por fim imaginada pelas pessoas que se percebem como parte daquele grupo. Para o autor, “ela é imaginada porque os membros mesmo da menor nação jamais conhecerão a maioria dos seus membros compatriotas, irão encontrá-los, ou se quer ouvir falar deles, mas nas suas mentes repousa a imagem da sua comunhão” (p. 6). Pesquisadores de segunda língua e língua estrangeira adotam o conceito de Anderson que comunidades podem ser imaginadas e o aplicam nas comunidades que os aprendizes de línguas imaginam durante o processo de aprendizagem.

Norton (2010) explica que “uma comunidade imaginada adota uma *identidade imaginada*, e o investimento de um aprendiz na língua alvo deve ser entendido dentro deste contexto” (p. 356). Para a autora (NORTON, 2000), os aprendizes investem diferentemente em membros distintos da comunidade da língua alvo, e que as pessoas pelas quais os aprendizes realizam seus maiores investimentos são as pessoas que representam ou ofereçam o acesso à comunidade imaginada pelo aprendiz. Norton (2001) argumenta que aprendizes de uma segunda língua têm imagens de comunidades nas quais eles desejam participar no futuro. Estas comunidades imaginadas têm um grande impacto na sua aprendizagem da língua, embora não sejam membros legítimos de tais comunidades.

Kanno (2003) complementa esta visão ao afirmar que comunidades imaginadas podem representar os sonhos de um sujeito para o futuro em um ponto particular da sua vida. Norton (2000) argumenta que a participação de um indivíduo em uma comunidade de prática particular é por vezes contestada, seja pela posição atual do sujeito ou pelo modo que este é posicionado – ou acredita ser posicionado – pelos outros. Este desejo de pertencer a uma comunidade inacessível parece ajudar a moldar a

agência de uma pessoa ao passo que ela constrói sua identidade.

A este respeito, Norton e McKinney (2011) sugerem que comunidades imaginadas e identidades também imaginadas exigem não menos esforços que comunidades reais de prática as quais os aprendizes têm seus engajamentos diários. Os autores ainda sugerem que estas comunidades e identidades imaginadas podem ter um impacto mais forte nos investimentos realizados na construção das suas identidades.

2. A pesquisa

A abordagem teórica adotada neste texto tomou por base os conceitos de *comunidades imaginadas* e *identidades imaginadas*, particularmente nos trabalhos de Anderson (1991), Lave e Wenger (1991), Norton Peirce (1995), Norton (2000; 2001), e Wenger (1998). Tais conceitos oferecem uma melhor compreensão de como a identidade de aprendizes de uma língua estrangeira, e ainda futuros professores de línguas, se constrói ao longo das suas experiências de aprendizagem e uso do idioma.

Nesta perspectiva, este trabalho segue um paradigma “exploratório-interpretativista que utiliza métodos não-experimentais, ao gerar dados qualitativos, e permitir uma análise interpretativa dos dados” (NUNAN, 1992, p. 4), em uma tentativa de “fazer sentido, ou interpretar, os fenômenos segundo os significados que as pessoas atribuem a eles” (DENZIN & LINCOLN, 1998, p. 3).

Os dados foram gerados a partir de anotações pós-aula, da produção de narrativas de aprendizagem e de entrevistas semiestruturadas. A ideia de usar métodos interconectados, ou triangulados, reflete a intenção de conseguir uma melhor compreensão da participante envolvida no trabalho, uma vez que “a realidade objetiva jamais conseguirá ser capturada” (DENZIN & LINCOLN, 1998, p. 4). Deste modo, a geração dos dados foi conduzida de forma narrativa, com o propósito de ilustrar e interpretar a construção discursiva da identidade desta futura professora de línguas.

A aluna-professora participante deste estudo, doravante Cris, era acadêmica do último de um curso de letras português/inglês, de uma universidade pública do centro-oeste brasileiro, e bolsista de extensão, atuando como professora de inglês, em um projeto voltado ao ensino de línguas estrangeiras, na mesma universidade. Para a geração dos dados, a

participante foi solicitada a fazer relatórios escritos de suas aulas, entre os meses de março a julho de 2009. Posteriormente, a produção de uma narrativa também foi solicitada, onde Cris deveria descrever sua participação no projeto de extensão em que ministrou aulas, em especial no que se refere a sua atuação como professora de inglês. A narrativa foi produzida no mês de setembro de 2009, um mês após o término da participação da acadêmica como professora no referido projeto de extensão. Por fim, entrevistas semiestruturadas foram conduzidas ao longo de todo processo de geração dos dados, visando discutir pontos importantes apresentadas nos demais instrumentos de geração de dados.

3. As anotações pós-aula

A primeira parte da geração dos dados para esta pesquisa constou da coleta e leitura de 30 relatos de aulas durante o primeiro semestre de 2009, produzidos sempre ao término das duas aulas semanais ministradas por Cris, entre os meses de março a julho de 2009. Contudo, para este texto apenas cinco relatos foram selecionados, por serem considerados mais relevantes pelo pesquisador. As anotações pós-aula possibilitaram a Cris e ao pesquisador melhor entender as experiências vivenciadas pela participante com os alunos, durante sua participação no projeto.

As anotações pós-aula relataram as experiências pedagógicas de Cris no ensino de inglês durante o projeto e suas experiências linguísticas. Esses relatos suscitavam questionamentos e reflexões através dos pontos positivos e negativos de cada aula. Sobre isto, Abrahão (2002) afirma que:

A aula é vista sempre como a ponta de um *iceberg*; os procedimentos são discutidos pensando-se em fatores de diferentes naturezas que podem ter levado o professor a agir de forma como agiu, e a avaliação independente do “método” seguido, uma vez que se procura salientar os pontos positivos e negativos. (p. 66)

Cruz e Reis (2002) afirmam que uma das maiores preocupações do professor em formação é ter uma boa atuação no seu primeiro dia de aula. Durante esse período, o professor questiona sua própria competência profissional e linguística. É possível observar no excerto a seguir os conflitos vivenciados por Cris em seu primeiro dia como professora de inglês:

Hoje foi o primeiro dia de aula no projeto. Eu tive muito medo. Acredito que isso seja normal, pois ficou aquela dúvida: “será que dei conta do recado?

os alunos gostaram de mim? eles vão voltar?” Bate uma insegurança! Foi uma aula inaugural, nos conhecemos um pouco, eu perguntei algumas coisas sobre eles, se eles estudavam, trabalhavam, e também me apresentei, mas foi legal. No momento que estive com eles me senti à vontade. (10/03/2009)

Enquanto aluna-professora, Cris acreditava não estar preparada para ministrar aulas de inglês, pois imaginava que seu domínio do idioma era precário (Cris, entrevista, 2009), afetando assim sua própria identidade profissional. Cris parece ter imaginado a identidade de uma professora inexperiente, e experienciado alguns dos conflitos inerentes a falta de prática docente.

Os primeiros dias foram momentos de muita insegurança e dúvidas para Cris. Pelo fato de ainda não ter concluído a graduação, de ser acadêmica e de ter apenas 20 anos, Cris acreditava não conseguir ganhar a confiança e o respeito dos seus alunos. A maioria dos alunos de Cris estudava com ela na mesma universidade, o que a levou a acreditar que eles não lhe dariam credibilidade; outra construção identitária muito presente nas suas anotações, como pode ser observado no excerto a seguir:

Tive receio de não conseguir respeito dos alunos, pelo fato de ter dito que ainda era acadêmica, que não tinha o diploma de professora. Alguns alunos eram mais velhos do que eu e os outros quase da minha idade. Eu pensei que não iria conseguir respeito deles, achei que eles não me dariam credibilidade. Por enquanto, está tudo bem! Não senti nenhum menosprezo da parte deles por conta disso. (26/03/2009)

Embora o início da prática docente tenha sido uma área de conflito para Cris, seus alunos – e também colegas de universidade – a receberam muito bem. Cris explicou que ser chamada de professora, ou *teacher*, era algo apenas imaginado por ela, mas que acreditava jamais ocorrer (Cris, entrevista, 2009). As inquietações iniciais de Cris durante os momentos iniciais da sua prática docente estavam gradativamente sendo superadas pela sua experiência como professora de língua inglesa, e pela aparente emergência de uma identidade profissional, como pode ser observado no excerto a seguir:

Agora, já no segundo mês que se iniciaram as aulas, percebo que os meus alunos realmente são iniciantes, então confesso ter ficado mais tranquila, porque de alguma forma a respeito da língua inglesa sei mais do que eles. E nós estamos nos dando bem! Como a maioria dos alunos estuda aqui, eu converso com eles nos corredores *in English!* É pouca coisa, como *Hello! How are you?* Acho importante isso. E até mesmo em português, os alunos me tratam bem e também trato eles bem. (23/05/2009)

Após dois meses do início da participação de Cris no projeto de extensão, como professora de inglês, a emergência de uma identidade

profissional pode cada vez mais ser notada. Cris aparentemente ganhou mais confiança em relação a sua prática docente, sentindo-se, mais segura para preparar suas aulas (Cris, entrevista, 2009), ao ponto de propiciar maiores oportunidades de interação com a língua alvo, mesmo fora da sala de aula.

Já não se observa na fala de Cris maiores preocupações com relação ao fato de ser uma iniciante na profissão, ou se seus alunos aprovarão suas práticas de sala de aula. É possível identificar neste excerto uma transformação na sua identidade imaginada, onde os relacionamentos construídos com seus alunos contribuíram para atitudes mais confiantes em sala de aula.

Embora a identidade profissional de Cris esteja cada vez mais evidenciada, uma inquietação constante emerge nas suas anotações pós-aulas – a questão da sua competência linguística. No excerto a seguir, Cris explica como lidou com uma situação onde seu conhecimento da língua foi posto à prova:

Hoje, um aluno perguntou qual a diferença entre *to find* e *to find out*, e falei que não sabia. Eu falei: “Eu vou olhar no dicionário e ver para vocês”; não fiquei envergonhada, pois sempre que acontecem situações assim, que não posso, não sei responder no momento, eu pesquiso e na próxima aula respondo para eles. Esses problemas no aspecto linguístico quase não acontecem, pois eles realmente são iniciantes, então, não fazem muitas perguntas. Os alunos estão mesmo no início de sua aprendizagem de outro idioma, então eles precisam mais de mim, já que sou a professora deles. (28/04/2009)

Diante da situação apresentada, Cris não demonstrou constrangimento frente a um problema comum nas salas de aula de língua estrangeira. Ao contrário, Cris mencionou que pelo fato dos seus alunos serem iniciantes, não fazem muitos questionamentos deste tipo, se colocando como uma das maiores fontes de insumo neste contexto de aprendizagem. É possível observar ainda no excerto a reconstrução da própria prática docente de Cris, e a consequente emergência de sua identidade de professora de inglês.

A experiência de Cris como professora de um grupo iniciante de inglês parece ter contribuído para a construção de uma sólida identidade profissional, sendo possível notar momentos de reflexão sobre o comprometimento de seus alunos com a aprendizagem da língua alvo, como pode ser observado no excerto a seguir:

Quero confessar que não tenho problemas com os alunos, porque eles são adultos; então esse processo de ensino e aprendizagem se tornou mais fácil; os

alunos têm mais responsabilidade e autonomia e procuram estudar sozinhos, não dependendo apenas de mim. Tudo o que eu preparo eles topam em fazer. Eles hoje participaram muito da aula. Não só hoje; eles participam bastante. Estou muito feliz pelo fato de eles terem se comunicado um pouco mais em língua inglesa. (30/06/2009)

Cris parece ter desenvolvido com seus alunos um processo interativo e participativo de comunicação na língua-alvo. Para ela, este processo foi possível pelo fato dos seus alunos serem adultos, e que por isto, seriam “mais responsáveis e autônomos em relação ao processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua” (Cris, entrevista, 2009). Cris parece ter imaginado para seus alunos a identidade de alunos de línguas comprometidos com sua aprendizagem, em especial, devido ao elevado índice de participação nas atividades propostas por ela em sala de aula.

Cris ainda expressa seu comprometimento com seus alunos ao ressaltar que sempre prepara suas aulas, tentando imaginar quais questionamentos poderiam surgir; além de pesquisar novos léxicos, e buscar na internet *sites* de pronúncia para auxiliar com as palavras que ela não tem plena certeza da sua pronúncia (Cris, entrevista, 2009). Dessa forma, Cris parece investir não somente nas práticas da sua futura profissão, mas também no seu próprio aprimoramento linguístico.

É possível notar pelas anotações pós-aula de Cris, que ela se encontra em um processo de transformação da sua identidade, impulsionada pelas suas necessidades e as necessidades dos seus alunos, permitindo que suas práticas docentes caminhem juntas a uma reconstrução das suas identidades imaginadas. A seguir, será apresentada a análise da narrativa de aprendizagem produzida por Cris, onde ela relata sua experiência como professora de inglês no projeto de extensão. A análise deste instrumento buscou identificar a origem das identidades imaginadas por Cris, e de que modo estas identidades permaneceram ou foram reconstruídas após sua participação no projeto como professora.

4. A narrativa de aprendizagem

A análise preliminar da narrativa produzida por Cris sobre sua participação como professora de língua inglesa no projeto possibilitou a identificação da origem de algumas de suas identidades imaginadas; além de permitir um melhor entendimento das transformações que estas identidades sofreram no decorrer das experiências docentes da participante.

Foi possível perceber na análise da narrativa uma forte identifica-

ção de Cris com a língua inglesa e com seu comprometimento na aprendizagem do idioma. Embora Cris alegue ter se identificado com a língua durante sua graduação em Letras, ela reconhece não ter recebido um ensino de qualidade desta disciplina durante sua educação básica. Nota-se, então, uma possível relação entre a insegurança apresentada por Cris nas primeiras aulas ministradas no projeto e sua própria história de vida de aprendiz. Contudo, como já apresentado, este sentimento de insegurança foi substituído por uma identidade profissional confiante.

Ao retomar suas experiências com a língua inglesa e os impactos destas na construção da sua identidade de aprendiz de uma língua estrangeira, Cris enfatizou a importância do contato com a língua ofertado por uma de suas professoras de inglês na graduação em letras, que parece ter positivamente impactado sua identidade de aprendiz de inglês. Este primeiro contato com a língua na graduação parece ter de algum modo contribuído para que ela investisse na sua identidade de usuária e aprendiz do idioma, e aceitasse o desafio de aprender uma nova língua. Veja o que Cris diz a este respeito:

Quando a professora de língua inglesa chegou e começou a falar, eu já me apaixonei. Foi amor à primeira vista, apesar de não saber nada em inglês, por questões do ensino deficitário que tive. Então, acredito que devido a essa paixão, eu comecei a me esforçar mais, estudar mais, fazendo todas as atividades dessa disciplina e ainda ajudando os meus colegas. (Cris, narrativa, 2009)

A experiência inicial de Cris com a língua inglesa na graduação parece tê-la impactada positivamente na aprendizagem de inglês, favorecendo a construção de uma identidade imaginada – a de falantes de inglês. Cris também compara a comunidade imaginada de falantes de inglês, representada pela sua professora na graduação, com outros contextos de aprendizagem, como, por exemplo, a escola pública. Para Cris, a escola pública é imaginada como não sendo o espaço apropriado para aprender uma língua estrangeira, ao relatar o ensino deficitário que recebeu (Cris, narrativa, 2009).

Apesar da área de conflito vivenciada por Cris frente à utilização da língua inglesa nas suas aulas da graduação e nas aulas que ministrava no projeto, Cris buscava superar estas dificuldades buscando se empenhar mais na aquisição da língua, exercendo sua agência na busca dos seus objetivos, reais ou imaginados.

As minhas dificuldades foram superadas. Então, eu busquei estudar mais e mais; sempre estava fazendo alguma coisa voltada para o meu aprendizado de língua inglesa, e as atividades que eram uma obrigação para muitos, eu fazia com prazer. (Cris, narrativa, 2009)

Cris parece ter exercido sua agência para aprimorar seu conhecimento da língua. A este respeito, Pavlenko e Norton (2007) alegam que as identidades imaginadas são fontes de agência e investimento na aprendizagem da língua alvo, e isto parece ser verdade para Cris ao imaginar a identidade de aprendiz de inglês e professora bem-sucedida.

Cris parece acreditar que o conhecimento da língua inglesa possa ter favorecido o surgimento de identidade imaginada de usuária do idioma, e que também seus investimentos nas práticas da língua deveriam ser compreendidos no contexto das suas futuras oportunidades profissionais, onde ela teria a chance de aproveitar os benefícios que o capital cultural adquirido poderia trazer a ela. Ou seja, as identidades imaginadas por Cris de aprendiz e usuária de inglês parecem ter fortalecido nela os investimentos nas práticas do idioma em diferentes contextos sociais, o que pode ter impactado sua identidade em construção.

5. Identidades ressignificadas

Algumas mudanças significativas puderam ser observadas em relação às identidades imaginadas por Cris. Primeiramente, uma grande área de conflito apontada nas suas anotações pós-aulas e na sua narrativa fazia referência a sua falta de segurança frente aos seus alunos na sala de aula. Contudo, no decorrer das suas aulas, uma identidade cada vez mais confiante de professora emerge. O excerto abaixo evidencia umas destas mudanças:

Em 2009, o último ano da minha graduação, fui convidada para ministrar aulas no mesmo projeto em que era aluna, e hoje professora. Achei que isso estava fora do meu alcance, mas aconteceu e está sendo uma experiência importantíssima para a minha profissional e pessoal. Profissional pelo fato de estar desenvolvendo ainda mais a competência linguística, e pessoal por estar mudando a minha postura como pessoa. E a minha vergonha de falar ao público já superou as minhas expectativas, pois a cada dia estou me comunicando melhor e mais desinibida. (Cris, narrativa, 2009)

Ao introduzir diferentes contextos ao relembrar suas experiências como docente de inglês, Cris parece construir identidades particulares de prática, ao mesmo tempo em que fortalece seus sonhos e desejos em relação a ser uma participante da comunidade de professores de inglês, invocando diferentes representações da sua própria identidade.

Outra mudança vivenciada por Cris diz respeito à substituição de um sentimento de insegurança frente aos seus alunos, por estes serem ou

da mesma idade ou mais velhos que ela, por outro de confiança no decorrer das suas aulas. A este respeito, Block (2007) argumenta que para participar em certas comunidades de prática, a participação sempre começa de forma periférica, mas ela precisa ser legitimada, ou seja, o sujeito precisa ser tratado como um membro aceitável da comunidade que deseja participar, como sugerido pelo excerto a seguir:

Quero dizer que tive receio de conseguir respeito, porque a maioria dos alunos são mais velhos do que eu; e os outros são quase da minha idade. Era uma insegurança da minha parte, mas em nada isso nos atrapalhou e conseguimos criar um clima confiável no ambiente sala de aula. (Cris, narrativa, 2009)

É possível notar que após algum tempo de convivência com seus alunos, o que a princípio era uma área de conflito para Cris, deixou de ser um problema, uma vez que ela afirma ter conseguido criar um ambiente de interação em sala de aula, onde diferenças como a faixa etária já não importavam mais.

A participação de Cris como professora de inglês no projeto parece ter oferecido a ela uma significativa oportunidade de prática docente, como também de aprimoramento linguístico em relação à língua inglesa, como pode ser observado no excerto a seguir:

Enfim, o projeto está me oferecendo a oportunidade da prática docente para a minha formação profissional e adquirir novos conhecimentos enquanto aluna-professora, e o aprimoramento do meu conhecimento linguístico através das aulas, desenvolvendo as quatro habilidades: *reading, writing, listening e speaking*. A minha participação no projeto tem sido extremamente importante para a minha formação profissional. (Cris, narrativa, 2009)

Além das oportunidades de prática docente e de língua inglesa, representadas pela participação de Cris no projeto, é possível também observar um maior comprometimento em relação à sua identidade profissional, uma vez que Cris reconheceu seu engajamento com as atividades inerentes a uma professora, como pode ser notado no excerto a seguir:

Tinha o compromisso de lecionar por um semestre todo. Apesar de serem só duas aulas semanais, confesso não ter sido uma tarefa fácil ir todos os dias, chovendo ou fazendo sol; preparar aulas, pois isso foi tudo muito novo para mim, porque eu, em toda a minha vida, só estudava, não trabalhava, e o projeto se tornou o meu trabalho, com responsabilidades, horários e comprometimento com os outros. (Cris, narrativa, 2009)

Ao se conscientizar das suas próprias ações, Cris passa a entender até mesmo as contradições de tudo o que permeia o processo no qual está inserida e onde exerce o seu papel de professora, podendo transformar

essas ações e agir como participante consciente e sujeito do processo sócio-histórico que está envolvida, o que pode ser observado no excerto a seguir:

Cabe relatar que eu sempre preparava minhas aulas antes; tentava pensar nos questionamentos que podiam surgir na aula; pesquisava antes, e quando ocorriam perguntas que eu não sabia responder nas aulas, eu pesquisava e respondia a eles na aula posterior. E além de trabalhar com todos os exercícios dos livros, eu também pedia para que eles fizessem atividades de escrita e as corrigia em casa, e devolvia para eles apontando os erros e enaltecendo os acertos também. Ao preparar as aulas, eu estava aprimorando meu domínio linguístico e, conseqüentemente, a minha competência comunicativa. (Cris, narrativa, 2009)

Por fim, a mais importante ressignificação identitária de Cris diz respeito a sua identificação profissional. Embora Cris tenha afirmado se encantar com a língua inglesa desde sua primeira aula na graduação em Letras, ela ainda acreditava não ter condições de assumir uma sala de aula como professora de língua inglesa, em especial pelas dificuldades enfrentadas por ela em relação ao seu domínio do idioma.

Gostaria de confessar que no começo tive muito medo. Acredito que seja normal, pois fica aquele questionamento: “será que vou dar conta?” Mas com passar dos dias, você percebe que é capaz de contribuir para a sua aprendizagem e aprendizagem do outro, e isso é muito prazeroso. (Cris, narrativa, 2009)

Após algumas aulas transcorridas, não só este sentimento foi abandonado, como também substituído por uma vontade de contribuir significativamente para a aprendizagem dos seus alunos, numa forte identificação com sua futura profissão.

Embora Cris viva em comunidades reais de prática e construa comunidades imaginadas que a leve a investir em identidades também imaginadas, ela enfrentou alguns conflitos ao tentar ter acesso a algumas destas comunidades, como, por exemplo, o sentimento de não ser tão competente quanto desejaria para assumir uma sala de aula de língua inglesa. Em outras palavras, as identidades de Cris foram construídas não somente pelas posições subjetivas adotadas ou desejadas por ela, mas também por aquelas que ela não desejava. A construção da identidade de Cris parece ter sido moldada pela combinação de sua participação e não-participação em determinadas comunidades de prática, fossem estas imaginadas ou não, e que suas identidades em construção deveriam ser entendidas na junção do conflito de interesses entre o desejado e o real.

6. Para refletir

As experiências vividas por Cris como aprendiz de inglês, usuária do idioma, e como futura professora de línguas parecem ter contribuído para emergência de suas identidades imaginadas. Estas identidades imaginadas, por sua vez, podem ter impactado os investimentos realizados por Cris na construção das suas identidades.

As experiências descritas por Cris, bem como suas identidades imaginadas, retratam vivências na universidade como acadêmica do curso de letras e como professora de inglês do referido projeto de extensão, exercendo sua agência na construção da sua identidade de aprendiz de inglês e de professora do idioma.

É possível afirmar que Cris possui uma história social complexa e múltiplos desejos. Deste modo, seus investimentos nas práticas da língua inglesa e nas práticas docente no projeto deveriam ser entendidos dentro de uma perspectiva sociológica que conectaria seus desejos e compromimentos em aprender uma língua estrangeira a sua identidade em construção como professora de inglês.

A identidade imaginada de futura professora parece ter contribuído para que Cris investisse nas práticas do seu curso de graduação, como, por exemplo, estagiária de línguas e bolsista do curso, o que de algum modo marcou sua identificação e investimentos no curso, garantindo a ela o capital cultural suficiente para poder ser considerada uma participante legítima das referidas comunidades de prática.

Por fim, Cris parece estar construindo quem ela é e como ela deseja ser reconhecida no contar das suas experiências de aprendiz e professora de inglês. Ela parece estar construindo sua identidade no encontro de múltiplas condições, como, por exemplo, diferentes ambientes escolares, experiências de aprendizagem, e investimentos nas diversas práticas de docente e de aprendiz de uma língua estrangeira. As experiências vividas por Cris com as práticas da língua e de ensino do idioma parecem ter contribuído para construção da sua identidade de aprendiz, usuária da língua e futura professora de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. In: GIMENEZ, Telma. (Org.). *Trajetórias*

na formação de professores de línguas. Londrina: UEL, 2002.

ANDERSON, B. *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso, 1991.

COSTA, E. S.; FARIAS, É. F. G. Formação de professores profissionais: perspectivas e vicissitudes da formação em serviço. *Revista Espaço Acadêmico*, n. 93, fev.2009. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/093/93costa_farias.htm>. Acesso em: 10-07-2009.

CRUZ, A. A.; REIS, S. O diário como instrumento de apoio na socialização de uma professora de inglês. In: GIMENEZ, Telma. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

DENZIN, N. K., LINCOLN, Y. (Eds.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

KANNO, Y. Imagined communities, school visions and the education of bilingual students in Japan. *Journal of Language, Identity and Education*, n. 2, p. 285-300, 2003.

LAVE, J., WENGER, E. *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

MILLER, J. Identity and Language Use: The Politics of Speaking ESL in Schools. In: PAVLENKO, A., BLACKLEDGE, A. (Orgs.). *Negotiation of Identities in Multilingual Contexts* Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2004, p. 290-315.

NORTON, B. Social identity, investment, and language learning. *TESOL Quarterly*, vol. 29, p. 9-31, 1995.

_____. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education, 2000.

_____. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: BREEN, M. (Org.). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Pearson Education, 2001, p. 156-171.

_____. Language and Identity. In: HORNBERGER, N.; McKAY, S. (Orgs.). *Sociolinguistics and Language Education*. Clevedon, UK: Multilingual Matters, 2010, p. 349-369.

_____; MCKINNEY, C. Identity and Second Language Acquisition. In

ATKINSON, D. (Org.), *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 2011, p. 73-94.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PAVLENKO, A., NORTON, B. Imagined communities, identity, and English language teaching. In: CUMMINS, J.; DAVISON, C. (Orgs.). *International handbook of English language teaching*. New York: Springer, 2007, p. 669-680.

SILVA, J. F. S. *Investimentos e comunidades imaginadas na construção identitária de uma futura professora de inglês*. (No prelo).

TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. In: GIMENEZ, Telma. (Org.). *Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: UEL, 2002.

WENGER, E. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press, 1998.

**A DIVERSIDADE LINGUÍSTICA
E O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA:
O PAPEL DA SOCIOLINGUÍSTICA**

André Suehiro Matsumoto (UEMS)

andre.suehiro@gmail.com

Marilene Rodrigues de Araújo Campos (UEMS)

lenaraujo4@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho faz uma breve discussão da importância do suporte teórico-metodológico da sociolinguística proposto por Labov (2008), Bortoni-Ricardo (2004) e Bagno (2007), entre outros estudiosos que compartilham dessa linha teórica de pensamento, destacando a relação existente entre língua e sociedade, cujo enfoque é a linguagem falada em diversos contextos comunicacionais, principalmente em relação ao ensino de língua materna, pois é por meio da oralidade que se verifica a ocorrência da variação e mudança linguística, isto é, o contraste com que é estabelecido com o “padrão” versus o “não padrão”, tornando-se, por vezes, alvo de preconceito linguístico. Diante disso, este estudo pretende demonstrar alternativas metodológicas e reflexivas ao processo de ensino/aprendizagem, de forma a valorizar as diversas variantes, ensinando a língua padrão sem projetar nela a imagem de única língua aceitável, rica, difícil, complexa, pura ou eficiente.

Palavras-chave: Sociolinguística. Variação linguística. Ensino de língua materna.

1. Introdução

Este trabalho faz uma breve discussão da importância do suporte teórico-metodológico da sociolinguística, considerando aspectos essenciais, como língua e sociedade, tendo em vista essa inter-relação, a linguagem falada é imprescindível numa investigação de cunho descritivo-linguístico, assim toda linguagem proveniente da fala, sob o olhar variacionista, se ancora em perspectivas dos estudos sociolinguísticos e variacionistas propostos por Labov (1983/2008).

Diante disso, o foco da sociolinguística é a língua em uso nas mais variadas comunidades linguísticas, interligando aos aspectos do sistema linguístico e os fatores sociais, diante disso, a língua passa a ser entendida como uma função sociocomunicativa.

O território brasileiro se configura como um espaço que congrega várias comunidades linguísticas, pois coexistem povos de diferentes lu-

gares, assim é preciso que haja uma valorização da oralidade marginalizada dos grupos de falantes estigmatizados, no sentido de verificar a importância da linguagem falada na construção dos valores culturais e linguísticos.

Desta forma, este estudo faz uma explanação dos conceitos de língua e sociedade e variação linguística interligado com o conceito de preconceito linguístico; a exposição dos métodos sociolinguísticos; reflexão sobre as contribuições proporcionadas pela pesquisa sociolinguística com breve reflexão no ensino de língua materna e por último um diálogo desses aportes teóricos.

Assim, este trabalho almeja contribuir para tornar visíveis as relações entre linguagem e sociedade, e, de certa forma, resgatar a valorização da diversidade sociolinguística e dialetológica existente, que interferem diretamente no ensino de língua materna.

2. Relação entre língua e sociedade: apontamentos históricos

Segundo Calvet (2002), surgiram muitos estudos e teorias para explicar o conceito de língua; uns dos principais linguistas que hoje são estudados para compreender tais conceitos são: Saussure, Meillet e Labov. Essas teorias pairavam em conflitos, que pareciam inacabáveis. Tais discussões eram para concluir se a língua tinha relação com o social, se ela era realmente um “fato social” como afirmou Ferdinand Saussure.

Uns dos assuntos linguísticos que foi muito debatido por Meillet *apud* Calvet (2002) foi a justaposição das dicotomias saussurianas (diacronia e sincronia), que Saussure as distinguia e as separava. Se de um lado tem-se a unificação, a associação de linguística interna e externa; do outro lado tem-se a dissociação, a separação. Antoine Meillet *apud* Calvet (2002) defende a ideia de que para a compreensão da língua e de como ela foi, ou é falada de determinada forma, é necessário levar em consideração os fatores externos à língua, pois a linguagem é eminentemente um fato social; ou seja, ela é o reflexo dos acontecimentos externos, tais como: os avanços tecnológicos, das modificações sociais, da escolaridade, do gênero e idade; pois a cada fase da vida utiliza-se vocábulos diferentes, e para cada nível de escolaridade também e assim por diante.

Portanto, atualmente, num estudo sociolinguístico, é necessário a descrição e análise social e histórica do objeto de pesquisa; ou seja, é primordial abordar os fatores linguísticos e extralinguísticos para a ob-

tenção de um resultado consideravelmente satisfatório. Por isso Meillet *apud* Calvet (2002) busca abordar a estrutura da língua por meio da história, pelos acontecimentos sofridos ao longo do tempo; pois entende-se que é preciso remeter aos fatos passados para compreender o presente, como é feito na língua.

Por isso, identificar os fatores históricos, como as condições socioeconômicas de um grupo, a escolaridade e gênero; são imprescindíveis para o entendimento do funcionamento intrínseco da língua, pois estas duas dicotomias são suporte e lógica para a boa compreensão da estrutura linguística e como ela se concretiza.

Como foi explanado anteriormente, os fatores externos e internos da língua estão ligados entre si; língua e sociedade também.

Com o intuito de uma comunicação efetiva, as comunidades e grupos sociais utilizam a língua para a interação social. Essa ação recíproca permite que o indivíduo manifeste ideias e realize exposição dos pensamentos à comunidade por meio da oralidade; tendo assim a interação de um todo ao único e o único ao todo. Outro fator para a correlação entre sujeito, língua e sociedade é que cada indivíduo também modifica a língua a qual fala. Portanto, a língua falada tem uma intencionalidade, a comunicação; e como a linguagem oral indica elementos ancestrais (o regional, social, escolar e gênero), os aspectos societários se revelam na estrutura linguística.

Como se pode perceber, o falar é a representação do pensamento humano, portanto é um fato social, se a privarmos do contexto social, teremos uma abstração desprovida de sentido, sem ponderáveis explicações. Há também as variações linguísticas, que são as várias formas do falar, como por exemplo, cita-se os dialetos regionais dos diversos grupos de falantes. Dessa forma, as variação e mudança de acordo com Labov (1983/2008) e Tarallo (2007), fazem parte destes contextos sociais, porque linguagem falada e variação linguística se encontram numa relação intrínseca.

Por isso, ao deparar-se à língua falada em dado momento, deve-se entender o processo a que ela sofreu para chegar a tal forma; ou seja, entender sua evolução e sua história. Compreendido isto, sabe-se que a sociedade muda, que cada época foi marcada por uma conquista ou evolução, e com ela, a língua também se transformou. E essas transformações deixaram marcas, construíram uma identidade, fizeram história. Entender as ocorrências passadas é analisar o presente e presumir o futuro; e tudo

que está relacionada com os meios sociais, se relaciona com a linguagem. Sendo assim, a língua não se separa da sociedade, mas cada uma cumpre com a sua função. (BENVENISTE, 1989)

3. A diversidade linguística e o preconceito linguístico

Como foi definida, em uma comunidade onde existe uma quantidade considerável de falantes, existe o dialeto padrão e o não padrão. Entende-se também, que a norma padrão está ligada às camadas sociais de prestígio e a não padrão aos estratos marginalizados. Contudo, essas variações demonstram que há uma separação entre o que é tido, pelo senso comum, como “correto” e o “não correto” na língua falada.

Tais separações ocasionam preconceitos e inculcam mitos equivocado do que é “certo” ou “errado” falar. Crenças de que quem fala conforme o que a gramática tradicional ensina são pessoas de nível superior ou que possuem *status* econômico e quem fala “errado” são pessoas sem instrução ou que não possuem um *status* socioeconômico privilegiado. Ou ainda, que falar português é “difícil”, que o falar do centro oeste brasileiro é um falar “caipira”, e que a fala “correta” é a do carioca; e entre outros mitos que não possuem explicações lógicas.

O preconceito é uma questão preocupante, e na língua, isso é ainda mais alarmante. Pelos conceitos já refletidos, percebe-se que a língua passou por vários processos estruturais, sejam mudanças sintáticas, morfológicas e fonológicas até ser falada como é atualmente. Esses processos carregam histórias e influências linguísticas de outras culturas. E se a língua é passiva de modificações ao longo do tempo, deve-se frisar que as mudanças são perceptíveis na sociedade; pois se um grupo social se modifica, a língua sendo parte dela, também irá se alterar, evoluir.

Cada sociedade carrega consigo seus costumes, crenças e estilos de vida. Tudo isso se reflete na língua. Entender as particularidades regionais e identitárias é entender também a língua que é falada. Já foi dito que para cada faixa etária da vida são falados e utilizados vocábulos diferentes, e isso ocorre em diferentes grupos sociais; cada qual com suas particularidades linguísticas e vocabulário específico. Pois entender como tais grupos chegaram à determinada forma de falar é valorizar a história, a identidade e a cultura.

Assim, afirma-se que não há “falar correto” e/ou “falar errado”, pois numa visão sociolinguística o que existe é se a linguagem está adequada ou inadequada conforme o contexto de uso linguístico.

4. Métodos da pesquisa sociolinguística

Os estudos sociolinguísticos que trabalham a variação linguística, encontrada na linguagem falada das pessoas, necessitam, para isso, constituir um *corpus* entrevistas gravadas, podendo ser agrupadas em variáveis como gênero, idade, nível de escolaridade e em alguns casos até etnia.

Considerando isto, a pesquisa é realizada por meio de pesquisa de campo, baseada no suporte teórico-metodológico da sociolinguística laboviana que analise as variações ocorridas na língua decorrentes de variantes linguísticas e/ou sociais (TARALLO, 2007).

Num trabalho sociolinguístico, salienta-se a importância da observação *in loco* e descrição por meio das entrevistas com os sujeitos pesquisados, refletindo por meio de perspectivas teóricas dos estudos varacionistas propostos por Labov (1983/2008).

O modelo de pesquisa proposto por William Labov (1983/2008) e seguido por Fernando Tarallo (2007) é o da sociolinguística quantitativa porque trabalha os resultados da pesquisa relacionados aos dados estatísticos, dessa forma, quando se trabalha com estas informações, simultaneamente, se aborda a diversidade linguística. Encaixam-se perfeitamente em diversidade as variantes linguísticas, pois é nelas que se encontram um vasto campo de possibilidades de usos linguísticos.

O modelo proposto por Labov (1983/2008) abarca as questões da variável e das variantes linguísticas. A variável é o resultado do agrupamento das variantes linguísticas. Essas variáveis significam as diferenças do falar de cada grupo social, de acordo com o contexto de uso da língua em espaço de interação linguística.

Com o objetivo de alcançar um resultado sistematizado, seguem-se etapas que são rigorosamente elaboradas para a finalidade almejada. Assim, adota-se o seguinte esquema a fim de obter um resultado preciso e sistematizado. Primeiramente se faz levantamento dos dados da língua; descrição detalhada da variável linguística; análise dos fatores linguísticos e não linguísticos; encaixamento da variável quanto à questão do sis-

tema linguístico e social; análise da variável no campo histórico-social. Feito este esquema, obtêm-se um objeto de estudo sistematizado e objetivo.

Não se pode deixar de mencionar que cada etapa exige uma elaboração cuidadosa do material de pesquisa; a seleção dos informantes e do local onde ocorre a pesquisa; levando em consideração fatores externos como: faixa etária, classe social, nível de escolaridade, e etnia se houver.

Por outro lado, as variações linguísticas são aquelas consideradas de prestígio e de não prestígio. Em geral, a variação padrão sempre será a de prestígio e conservadora, e a não padrão está diretamente relacionada com as variantes inovadoras e estigmatizada pela sociedade.

Entendido isto, chega-se a um ponto importante para uma pesquisa sociolinguística; a definição do objeto de estudo, que no caso é o fato linguístico e a sua análise, tendo então os resultados, sempre atentando à língua falada, que é analisada em sua forma natural e espontânea.

É preciso salientar que o método descritivo-sociolinguístico aborda a linguagem oral por meio de amostragem, por isso a necessidade de delimitação de um *corpus* para tabulação de determinados dados.

5. Ensino de língua materna: um contexto sociolinguístico

Depara-se que, muitas vezes, as crianças são discriminadas pela escola e conseqüentemente desvalorizadas, tudo isso demonstrado pela expressão de sua linguagem falada, isto é, suas falas.

Outro ponto considerado grave, os alunos são avaliados segundo sua linguagem, e pelos reflexos dela em sua escrita. As crianças demonstram todos os estereótipos que a própria escola lhes introduz por meio do livro didático, que é um longo período histórico verificado no âmbito escolar. A norma padrão da língua imposta, não sendo possível a experiência com diferentes tipos de linguagem.

Salienta-se que o fato de ter liberdade para falar, tendo consciência de que sua linguagem não é julgada nem condenada amplia as possibilidades de comunicação levando as crianças a um grande intercâmbio de ideias. E faz despertar o interesse por conhecer a norma, tão distante do dialeto a que estão acostumados. O que nos leva a conclusão de que o ensino aprendizagem da linguagem escrita, a produção textual, o desenvolvimento da expressão verbal estão relacionadas à valorização pessoal

dos alunos e de sua própria linguagem, que será motivada se a metodologia estiver calcada em princípios linguísticos.

Segundo Soares (2000), no processo de ensino aprendizagem, a linguagem desempenha papel importante, pois é ao mesmo tempo o principal produto da cultura e o principal instrumento para sua transmissão. Sendo assim, o uso pelos alunos pertencentes às camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos, levando a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada.

Considerando que a linguagem é reflexo de diversos fatores e que a sociedade é composta, majoritariamente, por aqueles que detém menor poder aquisitivo. E assim, várias situações sociais são desencadeadas, como falta de alimentação, moradias, saúde e entre outros diversos problemas sociais que se revelam na linguagem, seja falada ou escrita. Contudo, a escola não consegue solucionar todos esses problemas. Nesse sentido, governo, escola e professor precisam adotar meios de cooperação, objetivando sanar esses empecilhos.

De acordo Bagno (2002), não se pode deixar de ensinar a norma padrão na escola, pois esta é detentora de maior prestígio nas camadas dominantes da sociedade, mas é preciso democratizar o ambiente escolar, deixando-o mais receptivo quanto às inúmeras variedades linguísticas que qualquer língua viva apresenta. Também é preciso que a escola favoreça o processo de letramento dos alunos, incitando-os à leitura e à escrita, pois desta forma os alunos terão contato com os diferentes gêneros textuais, perceberão as variedades linguísticas e aumentarão seu repertório de recursos linguísticos (lexicais, gramaticais, estilísticos etc.).

Portanto, nesse sentido, a sociolinguística trouxe grandes avanços no que diz respeito às variações linguísticas, à língua falada, consequentemente, fazendo com que surjam novas abordagens no ensino e aprendizagem de língua materna.

6. Considerações finais

Acredita-se que a variação seja uma propriedade de todas as línguas, mas a riqueza de variantes nada mais é que um reflexo da riqueza cultural de um povo. Logo um país continental, culturalmente rico e etnicamente miscigenado, como o nosso, só poderia falar uma língua rica em variantes sociais. Cada povo e cada cultura do nosso país contribuiu, a

seu modo, para modificação, enriquecimento e variação da “nossa língua portuguesa” que é a mais original forma de expressão histórico-cultural do povo brasileiro.

Tendo em vista os aspectos observados, espera-se do professor um maior respeito pelas diversas variantes da língua portuguesa com que o aluno chega à escola. É importante considerar os aspectos sociais e culturais, sem o preconceito a eles atribuído e ensinar a língua padrão (norma culta, que geralmente é associada aos conteúdos de prestígio) sem projetar nela a imagem de única língua aceitável, rica, difícil, complexa, pura ou eficiente.

Ao refletir sobre a língua e linguagem, simultaneamente, acompanha-se de perto a evolução da sociedade, conforme a variação e mudança no tempo e no espaço sócio-histórico-geográfico.

Tendo em vista todos os conceitos a respeito de linguagem, pode-se afirmar que a língua e linguagem são extremamente necessárias para a vida em grupo, pois é ela que permite a comunicação e o intercâmbio de informações com o outro.

Compreender a língua não é só falar, ouvir e escrever, mas sim entender as suas particularidades e variações. E compreendendo como ela funciona de fato, é ao mesmo tempo respeitá-la; pois como pode alguém respeitar algo se não a compreende? Diante disso, este breve estudo abordou temas linguísticos que seria ideal se todos conhecessem, não para aprender a expressar conforme a língua padrão, ao contrário, entender como cada lugar tem a sua forma de falar, de manifestar seus sentimentos e ideias, e de que modo se chegou a tal característica, assim verifica-se a importância da história para fornecer informações sobre o passado.

O motivo de se enfatizar a oralidade, pois é por meio da linguagem falada que se verifica a ocorrência da variação e mudança linguística, isto é, o contraste com que é estabelecido como “padrão” *versus* o “não padrão”, pois a variedade de prestígio considerada a formal se apresenta pela sua posição de objetividade e neutralidade, já a informal, se caracteriza por demonstrar a diversidade linguística e cultural.

Por tudo isso, objetivou-se aqui, promover uma reflexão em relação às contribuições da sociolinguística variacionista, que é a descrição das línguas em sua diversidade funcional e social, dessa forma este trabalho teve o intuito de direcionar o foco para as questões relacionadas à

língua e sociedade, variação linguística e suas metodologias de pesquisa e no ensino de língua materna.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKIMIN, T. Sociolinguística parte I. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, vol. 1, São Paulo: Contexto, 2001.

BAGNO, Marcos. *Língua materna: letramento, variação e ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

_____. *Preconceito linguístico*. O que é, como se faz. São Paulo: Loyola, 2007.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Pontes, 1989.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRIGHT, W. As dimensões da sociolinguística. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. E. M. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

CALVET, L-J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

ELIA, S. *Sociolinguística: uma introdução*. Rio de Janeiro. Padrão, 1987.

FISHER, J. L. Influências sociais na escolha de variantes linguísticas. In: FONSECA, M. S. V.; NEVES, M. E. M. (Orgs.). *Sociolinguística*. Rio de Janeiro: Eldorado, 1974.

FRANCHI, Eglê. *E as crianças eram difíceis: A redação na escola*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

LABOV, W. *Modelos sociolinguísticos*. Madri: Cátedra, 1983.

_____. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARTIN, R. *Para entender a linguística*. São Paulo: Parábola, 2003.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2000.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

A ETIOLOGIA DO CULTO A JUPITER ELICIUS SEGUNDO O TERCEIRO LIVRO DOS FASTOS DE OVÍDIO

Eliana da Cunha Lopes (FGS/RJ)
elianalatim@yahoo.com.br

... o poema intitulado *Fastos (Fasti)* se diferencia das demais obras ovidianas pelo tom, pelo assunto e pela possível finalidade. O tom é acentuadamente didático; o assunto é bastante original...

(Cardoso, 2003, p. 115)

RESUMO

Nosso trabalho parte do terceiro livro dos *Fastos (Fasti)*, obra escrita pelo sulmonense Públio Ovídio Nasão (*Publio Ovidius Naso*). Analisaremos, particularmente, os versos 285-328, onde o poeta narra a etilogia do culto de *Jupiter Elicius* no Monte Aventino. Nestes versos, *corpus* deste trabalho, pretende-se apresentar, de forma breve, a visão de Ovídio sobre a aparição de Júpiter, *deum genitor*, a Numa Pompílio e sobre a intervenção dos deuses silvestres: *Faunus* e *Picus*.

Palavras-chave: Fasti. Ovídio. Etilogia.

1. Introdução

O presente artigo tem por objetivo mostrar a etilogia do culto a Júpiter Elício. Abordaremos, particularmente, os versos 285-328, retirados do Terceiro Livro dos *Fastos*, poema escrito pelo sulmonense, Públio Ovídio Nasão, (em latim, *Publius Ovidius Naso*), na maturidade. Nos versos relacionados, o vate narra a etilogia – a ciência das causas – do culto a Júpiter Elício.

O terceiro livro dos *Fastos*, *corpus* deste artigo, engloba um total de 884 versos, elaborados em dísticos elegíacos (hexâmetro e pentâmetro) abrangendo o mês de março: *martius mensis*, o mês que, no antigo calendário, iniciava o calendário romano.

Segundo a tradição, Rômulo, o primeiro rei de Roma, organizou um calendário de natureza lunar; isto é, composto por dez meses, desde março a dezembro, num total de 304 dias. Com o primitivo calendário da cidade de Roma, Rômulo resolveu homenagear seu pai mitológico – o deus Marte – honrando-o com este mês que começava em 1 de março.

Ille minor geminus mensibus annus erat

(Ov., F., 3, 100)

(Aquele ano era menor em dois meses).

Mais tarde Júlio César, numa reforma aconselhada pelo astrônomo alexandrino Sosígenes, adaptou um calendário com 365,25 dias no ano trópico, que mesmo assim era maior que o ano solar em 11 minutos e 14 segundos.

Dentre os temas desenvolvidos no terceiro livro dos Fastos, podemos destacar: vv. 1-8: a invocação ao deus Marte (Mars) Bellice (o! deus belicoso); vv. 9-40: Marte e a Vestal Reia Sílvia, onde Rômulo dar o nome de seu pai mitológico ao primeiro mês do antigo ano e narra o nascimento e a juventude dos gêmeos Rômulo e Remo, filhos do deus Marte e da Vestal Reia Sílvia; vv. 167-258 – 1º de março – dedicado à festa das matronas – *Matronalia* –; vv. 523-542 – 15 de março – *Idus* – festa dedicada à deusa Ana Perena com a descrição dos rituais e dos festejos populares, vv. 697-710 – 15 de março – aniversário do assassinato de Júlio César e sua apoteose; vv. 809-848 – festa em honra de Minerva – *Quinquatris*, no dia 19 de março.

2. Análise do texto

O texto analisado em nosso trabalho inicia-se no verso 285 onde o poeta-narrador denomina Júpiter como *deum genitor*. O vocábulo *deum*, em genitivo plural de *deus*, -i, por motivo de métrica no hexâmetro, é registrado em sua forma arcaica no lugar de *deorum*.

O termo *genitor*, -oris provém do verbo transitivo *gignere* em sua acepção de dar nascimento, origem a, gerar, pois Júpiter era o pai biológico dos deuses superiores.

Júpiter, o deus dos deuses, por excelência o deus do panteão romano, na mitologia latina esparge (*spargit*), as chamas brilhantes pelas nuvens ... *rutilas per nubila flammis*, metáfora que designa os raios, verso 286, e seca, *siccato* o céu, *aethera*, derramando as águas, metáfora de chuvas sobre a terra. Como deus dos raios e dos trovões, Júpiter é invocado sob o epíteto de *Elicius*, *Elicium*, verso 328, o deus que vem do alto.

No verso 288, o *Rex pauet*, rei que fica apavorado diante das chamas, *ignes*, verso 287, enviadas por Júpiter que caem sobre a terra

com muita frequência, *frequentius*, verso 287, é Numa Pompílio que segundo Grimal (2000, p. 333) é o rei mágico, introdutor do culto de Júpiter Elício em Roma. Assim como Numa, o povo romano também apavora-se com as chamadas avermelhadas emitidas por Júpiter e um terror, verso 288, instala-se no peito do povo romano.

Numa Pompílio (*Numa Pompilius*), versos 305e 309, é o segundo rei de Roma, nascido no dia da fundação da cidade. Segundo a lenda, foi introdutor dos meses de janeiro e fevereiro do atual calendário, ao perceber que não havia coincidência entre os meses do antigo calendário lunar, instituído por Rômulo, com as colheitas efetuadas.

Com o desenvolvimento e fortalecimento das estruturas políticas da Cidade, Júpiter ocupou um lugar de destaque na religião romana. Surge como o poder supremo, como um dos *Dii Consentes*, o deus do Concílio dos Deuses de quem emana toda a autoridade e, por excelência, o deus do panteão romano. Surge, também, como divindade do céu, da luz divina, das condições climáticas e também do raio e do trovão, com o epíteto de Júpiter Elício, verso 328. Em Roma, seu reinado é sobre o Monte Capitólio, uma das sete colinas (Aventino, Célio, Palatino, Quirinal, Viminal, Esquilino) que protegem Roma, cidade localizada próximo ao Mar Mediterrâneo. Segundo Vergílio, o Monte Capitólio, que lhe é especialmente consagrado, permanecia coberto de carvalhos, árvores consagradas ao deus.

Cui dea, sem nenhuma dúvida, é a deusa Egéria que, em discurso direto, versos 289 a 293, explica a Numa Pompílio como a cólera do cruel Júpiter, *saevi Iouis*, verso 290, pode ser aplacada. A deusa Egéria, diante do terror causado pelos raios do deus a Numa e ao peito do povo romano, o adjetiva de *saevi*, selvagem, cruel.

A deusa Egéria que, segundo Grimal (2000, p. 129), era uma ninfa de Roma que parece ter sido originariamente uma deusa das fontes ligada ao culto de Diana dos Bosques e que fora a conselheira do piedoso rei Numa Pompílio, identificada ora como sua esposa ora como sua amiga, a qual lhe ensinou os ritos religiosos e as formas eficazes de governar, quando, à noite, vinha ministrar-lhe conselhos, na gruta das Camenas, junto de uma fonte sagrada.

No verso 293, a deusa Egéria ensina a Numa, rei de origem sabina e com poderes mágicos, como abrandar a ira de Júpiter. O rei deveria acorrentar os deuses silvestres, *Picus* e *Faunus*, deuses itálicos não provenientes da mitologia grega. São designados no verso 292 como deuses

do solo romano *numen uterque*.

Continuando em seu relato, o poeta Ovídio descreve, entre os versos 295-8, com imensa plasticidade, o bosque no Monte Aventino onde os deuses silvestres habitavam.

A descrição se inicia com a adjetivação de *niger* para *Lucus*, o bosque à sombra da azinheira, *ilex*, morada dos deuses silvestres. No meio deste bosque, *Lucus*, havia relva, *gramen*, verso 297, coberta com musgo verdejante, musco... *uirenti*, de onde um veio de água contínua, *perennis*, verso 298, brotava da pedra; a fonte encontrava-se dentro da caverna. E era a esta fonte de água refrescante que os deuses vinham beber.

O deus silvestre Pico, segundo Grimal (2000, p. 173), teria sido um magnífico adivinho, cujos poderes mágicos emanavam de um picanço, ave profética por excelência; quanto a Fauno, parece ter sido um antiquíssimo deus romano, cujo culto estava localizado no Monte Palatino. Protetor, em particular dos rebanhos e dos pastores, fato que aproxima sob influência grega, a sua identificação com o deus arcádico Pã. (*Idem*, p. 166).

Para acorrenatar os deuses silvestres, missão que, segundo os conselhos de Egéria, não seria conseguida sem o uso da força física. *Nec sine ui tradent*, verso 295, o rei Numa, imola, *mactat ouem*, verso 300 uma ovelha à fonte e dispõe, *disponit*, verso 301, copos, *pocula* cheios de vinho, verso 302, *plena odorati ...Bacchi*. O poeta utiliza a metonímia *Bacchus* para designar vinho.

Seguindo em seu relato, o poeta-narrador nos diz que Numa Pompílio e seus companheiros permanecem escondidos, *conditus ...latet*, verso 302, dentro da gruta. E, como num ato costumeiro, os deuses silvestres *Picus* e *Faunus*, *numina*, verso 303, vêm, *ueniunt*, à fonte beber e refrescam os peitos secos com muito vinho, *multo... mero*, verso 304.

Nos versos 292 e 303, o poeta utiliza o termo *numina* para designar os deuses silvestres em oposição a *deum*, verso 285 e *dea*, verso 289, respectivamente para Júpiter Elício e Egéria. No verso 314, *numina* é utilizado com a acepção de poderes mágicos na fala de *Faunus*.

Acometidos pelo torpor do vinho, *Bacchi*, verso 301, e *multo... mero*, verso 304, *Uina*, verso 305, os deuses adormecem e Numa aproveita o repouso e acorrenata Pico e Fauno. O poeta utiliza o presente histórico e diz que Numa sai, verso 305, da caverna fria,

gelido Numa prodit ab antro,

e coloca as mãos adormecidas, por causa do frio da caverna, nas cordas apertadas:

Uinclaque sopitas addit in arta manus.

No pentâmetro, verso 306, por motivo da métrica, o vocábulo *uincula* se encontra na forma sincopada *uincla*, fato que não ocorre no verso 307.

Numa faz o que Egéria lhe ensinou. Ao desaparecer (*abscessit*) o torpor do sono, produzido pelo vinho, os deuses silvestres lutam para romper, *rumpere* verso 308, as cordas, porém quanto mais tentam libertar-se, mais as cordas os apertam.

Para o poeta, em se tratando de Ovídio, é mais apropriado que se diga *vates*, segundo o verso 326 (*vatis*) aquele de cuja boca é lícito que sejam ditas e aprendidas as palavras piedosas, o poeta iluminado. Neste verso, o poeta registra o adjetivo *pius* (pio) o *pius uatis*, poeta querido dos deuses numa alusão a Ovídio. O adjetivo, de origem religiosa, proveniente do verbo *piare*, é empregado no gerúndio no verso 291, *piandi*, para adjetivar o ritual, *ritum* de purificação que, segundo a deusa Egéria poderia ser ensinado pelos deuses do solo romano, *Romani numen... soli*, verso 292, *Picus Faunusque*, verso 291.

Pius,-a,-um é o adjetivo também utilizado pelo poeta mantuano Vergílio ao qualificar, na Eneida, Eneias, o Pius Aeneas (4,393), o herói que obedece às ordens dos deuses.

At pius Aeneas, ...

Dos versos 309 a 311, o poeta-narrador nos relata a fala do rei mágico, em discurso direto, aos deuses acorrentados, aos quais solicita perdão, *ignoscite*, verso 309, pelo procedimento, *factis*, verso 309, a que foi obrigado a fim de conseguir a fórmula de como aplacar a ira de Júpiter, declarando ainda que o crime (*scelus*), verso 310 não era sua prática.

Grimal (*idem*, p. 333) menciona que Numa aprisionara os deuses silvestres Pico e Fauno, no Monte Aventino, misturando mel e vinho à água da fonte em que bebiam e, quando os teve em seu poder, forçou-os a revelar a fórmula. Embora os deuses tomassem os mais variados aspectos de seres aterradores, vencidos, revelaram ao rei mágico o poder de encantamento contra os raios e os trovões arremessados por Júpiter.

No verso 308, o advérbio comparativo *fortius* concebe ao texto

um caráter semântico de intensidade, pois quanto mais os acorrentados lutam para romper as cordas, uinacula, verso 302, mais apertadas elas se tornam.

Entre os versos 313-318, em discurso direto, o poeta nos revela o discurso de Fauno que, agitando os seus chifres, quatiens cornua, verso 312, responde a Numa, alertando-o de que aquilo que ele pede, verso 313, não é lícito ao rei aprender pelos seus conselhos, visto que seus poderes divinos são limitados, informando ao emissor que são deuses agressivos, *Di sumus agrestes*, verso 315 e que reinam sobre altas montanhas, *in altis montibus*, verso 315-316. Segundo *Picus* e *Faunus* o arbítrio cabe a *Jupiter Elicius* com seus raios, tela v. 316. A fim de atender o pedido de Numa, *Picus* exige que as cordas sejam retiradas, *Deme... nobis uinacula*, verso 320, e, promete a Numa que Júpiter virá, *ueniet*, verso 321, através de um artifício rigoroso, *ualida... ab arte*, para o lugar descrito anteriormente nos versos 295-298.

O poeta utiliza o advérbio de lugar *huc*, nos versos 300 e 321, para enfatizar e determinar o local certo para onde o personagem da narração, Jupiter, se dirigirá: *Huc uenit, /... huc ueniet*,

A fim de consolidar sua promessa, *promissum*, verso 322, *Picus* jura pelo sombrio Estige, *promissi Styx*, rio do mundo infernal pelo qual os deuses prestavam um juramento que não podia ser quebrado.

O deus do povo romano, *Picus*, segundo Grimal (*idem*, p. 373) é um antigo rei do Lácio que reinava sobre os aborígenes, a primeira população da região, também como um magnífico adivinho.

O poeta retoma a fala no verso 323. No verso 325 utiliza-se de uma máxima ao declarar que

Scire nefas homini: Emissi quid agant laqueis, quae carmina dicant, quae trahant superis sedibus arte Jouem: nobis concessa canantur, quaeque pio dici uatis ab ore licet.

É proibido ao homem saber o que os deuses silvestres (*Picus* e *Faunus*) farão libertados dos laços, que versos dirão e com que sortilégio (eles) trarão Júpiter das regiões superiores :que sejam reveladas as coisas permitidas a nós e que seja lícito dizê-las pela boca de um poeta inspirado.

Pius uatis, verso 326, piedoso poeta, é, sem dúvida, a valorização e o reconhecimento máximo do poeta Ovídio. É, através da boca do poeta iluminado que as palavras que são lícitas devem ser reveladas.

Eliciunt, verso 327, no presente histórico, *elicere* – tirar de, fazer

sair por ardil ou por magia. Como deus do raio, Júpiter é invocado sob o epíteto de *Elício*, verso 328. É Júpiter quem atrai o raio do céu, ((*ex*) *caelo*, ablativo de ponto de partida) e, sobretudo, quem permite a Numa Pompílio, o segundo rei de Roma, trazê-lo do céu através do sortilégio, *arte*, verso 324, dos deuses agrestes que reinam sobre as altas montanhas e que ensinaram o rito de purificação, *ritum... piandi*, verso 291.

Júpiter Elício, o deus que vem do alto, trazido pelos deuses silvestres, é celebrado pelos pósteros, *minores*, verso 327, sendo aclamado e chamado pelo nome de Elício.

Numa Pompílio, ao seguir o conselho da deusa Egéria e com a arte, verso 324, de *Faunus Picusque*, versos 291 e 299 consegue abrandar o raio, verso 289 e a ira, a cólera, verso 290 do feroz Júpiter que, como deus é imortal. O terror, verso 298 é aplacado no peito do povo romano.

O texto latino

Ecce deum genitor rutilas per nubila flammās
Spargit, et effusis aethera siccāt aquis.
Non alias missi cecidere frequentius ignes:
Rex pavet, et vulgi pectora terror habet.
Cui dea: “ne nimium terrere: piabile fulmen
Est, ait, et saevi flectitur ira Iovis. 290
Sed poterunt ritum Picus Faunusque piandi
Prodere, Romani numen uterque soli
Nec sine vi tradent: adhibeto vincula captis”
Atque ita qua possint, erudit, arte capi.
Lucus Aventino suberat niger ilicis umbra 295
Quo posses viso dicere: Numen inest.
In medio gramen, muscoque adoperta virenti
Manabat saxo uena perennis aquae.
Inde fere soli Faunus Picusque bibebant.
Huc uenit et fonti rex Numa mactat ouem 300
Plenaque odorati disponit pocula Bacchi,
Cumque suis antro conditus ipse latet.
Ad solitos ueniunt silvestria numina fontes;
Et relevant multo pectora sicca mero.
Vina quies sequitur: gelido Numa prodit ab antro 305
Uinclaque sopitas addit in arta manus.
Somnus ut abscessit, tentando vincula pugnat
Rumpere; pugnantes fortius illa tenent.
Tum Numa: “di nemorum, factis ignoscite nostris,
Si scelus ingenio scitis abesse meo; 310
Quoque modo possit fulmen monstrare piari.”
Sic Numa; sic quatiens cornua Faunus ait:
“Magna petis, nec quae monitu tibi discere nostro
Fas sit: habent fines numina nostra suos.
Di sumus agrestes, et qui dominemur in altis 315

Montibus; arbitrium est in sua tecta Iovi.
Hunc tu non poteris per te deducere coelo:
At poteris nostra forsitan usus ope.”
Dixerat haec Faunus: par est sententia Pici;
“Deme tamen nobis vincula, Picus ait, 320
Iupiter huc veniet, valida deductus ab arte:
Nubila promissi Styx mihi testis erit.”
Emissi quid agant laqueis, quae carmina dicant,
Quaque trahant superis sedibus arte Iovem,
Scire nefas homini: nobis concessa canentur 325
Quaeque pio dici vatis ab ore licet.
Eliciunt coelo te, Iupiter, unde minores
Nunc quoque te celebrant Eliciumque vocant.

A tradução

Eis que o pai dos deuses esparge as chamas brilhantes pelas nuvens e seca o céu, derramando as águas. Outras vezes, as chamas enviadas não cairam com mais frequência: o rei (Numa Pompílio) fica apavorado e o terror se instala no peito do povo. A deusa (Egéria) disse-lhe: “Não te espantes; o raio pode ser aplacado e a cólera do selvagem Júpiter pode ser abrandada. Mas Pico e Fauno, cada um deles deus do solo romano, poderão ensinar o rito de purificação, mas não o ensinarão sem o uso da força. Coloca-lhes correntes após captura-los”. Também Egéria ensina com que artifício eles poderão ser capturados. Havia um bosque no Monte Aventino, à sombra de uma azinheira, do qual, ao vê-lo, poderias dizer: Aqui vive um deus. No meio (do bosque negro), havia relva coberta com musgo verdejante, um veio de água contínuo brotava da pedra. Daí, quase que sozinhos, Pico e Fauno bebiam. O rei Numa Pompílio vem e imola uma ovelha à fonte e arruma copos cheios de vinho perfumado e ele próprio permanece escondido na gruta com seus acompanhantes. Os deuses silvestres vêm à fonte costumeira e refrescam os peitos secos com muito vinho. O repouso acompanha o vinho. Numa sai de dentro da caverna fria e coloca as mãos adormecidas dos deuses nas cordas apertadas. Logo que o sono desapareceu, lutam para romper as cordas que apertam com mais força os que lutavam. Então Numa diz: “Ó deuses dos bosques, perdoai os meus procedimentos, se sabeis que o crime está longe do meu caráter. Mostrai-me de que modo o raio possa ser aplacado”. Assim falou Numa. Assim Fauno, agitando os chifres, respondeu: “Pedes grandes coisas as quais não te é lícito aprender pelo nosso conselho, os nossos poderes têm seus limites. Nós somos deuses agrestes e reinamos sobre as altas montanhas. O arbítrio cabe a Júpiter sobre seus raios. Tu não poderás trazê-los do céu por ti; mas tu poderás talvez fazê-lo, usando nosso auxílio”. Fauno dissera estas palavras. Uma sentença igual dissera Pico: “Retira-nos as cordas. Júpiter virá aqui e será trazido por um artifício rigoroso. O sombrio Estige (Styx) será testemunha de minha promessa”. É proibido ao homem saber o que eles (Pico e Fauno) farão libertados dos laços, que versos dirão e com que sortilégio trarão Júpiter das regiões superiores. Que sejam celebradas as coisas permitidas a nós e que as coisas que são lícitas sejam ditas pela boca piedosa do poeta. Ó Júpiter, eles te trazem do céu donde os pósteros agora também te celebram e te chamam pelo nome de Elício.

3. Conclusão

Os *Fastos*, obra incompleta composta apenas por seis livros, em dísticos elegíacos, escritos na maturidade do poeta Ovídio, constituem de um calendário romano poético dos seis primeiros meses do ano romano. Etimologicamente, significa dias favoráveis aos negócios e à administração da justiça, em oposição aos dias nefasti, nos quais não funcionam os tribunais.

Na obra *Fasti*, o leitor encontra explicações de inúmeras festas e cerimônias religiosas romanas, a origem e o nome de várias divindades (etiologia), observações astronômicas e previsões do tempo em relação ao trabalho do campo, num estilo elegante e erudito, técnica própria do vate Ovídio, pois ele mesmo declarava que quando se dedicava à escrita, sem querer, fluíam versos.

Em nosso trabalho, partimos do terceiro livro desta obra, destacando, particularmente, os versos 285-328, do mês de março: *martius mensis*, o mês que, no antigo calendário, iniciava o calendário romano, consagrado a *Mars*,-*Marte*-, o deus da guerra e pai mitológico de Rômulo (o fundador de Roma) e de Remo.

No *corpus* de nosso trabalho, constatamos, através dos versos traduzidos, a importância do conhecimento erudito, a prodigiosa facilidade ao escrever, o preciosismo da forma e da composição e as explicações do poeta que, após minucioso levantamento feito nos pergaminhos e/ou códices existentes em bibliotecas romanas, trouxe-nos o conhecimento sociocultural e religioso de uma fase da história romana, fatos que na época da publicação dos *Fasti* já estavam esquecidos ou mesmo eram ignorados pelos romanos.

Nos versos destacados, Ovídio narra a etiologia do culto a Jupiter Elicius, partindo da figura do segundo rei de Roma – *Numa Pompilius* – e da intervenção ardilosa dos deuses silvestres *Picus* e *Faunus* que, após serem capturados, auxiliam o rei-sacerdote Numa a trazer do céu, através do sortilégio “*arte*”, verso 324, Júpiter Elicio, o deus que vem do alto, para ser aclamado e invocado pelos pósteros – *minores*, verso 327, sob o epíteto *Elicius*.

Pontuamos também a importância da deusa Egéria que explica a Numa como a cólera do feroz Júpiter pode ser aplacada, retirando o terror de Numa e do peito do povo romano.

Segundo Cardoso (2003, p. 117),

Depois de Ovídio, a poesia didática perdeu, em parte, a importância de que desfrutara. Embora continuem a surgir textos filiados a esse gênero, nenhum vai ter o renome do poema Sobre a natureza, de Lucrécio, das Geórgicas, de Virgílio, da Arte poética, de Horácio, ou dos Fastos, de Ovídio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAYET, Jean. *Littérature latine*. 10. ed. Paris: Armand Colin, 1962.
- CARCOPINO, J. *Roma no apogeu do Império*. Trad.: H. Feist. São Paulo: Cia. das Letras/Círculo do Livro, 1990.
- CARDOSO, Zélia de Almeida. *Festas romanas*: da época dos reis ao advento do cristianismo. Palestra proferida no VI Congresso da SBEC. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- _____. *A literatura latina*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- CORREIA, Natália; FERREIRA, David Mourão. *Ars amatoria*. São Paulo: Ars Poética, 1992.
- ELIADE, M. *História das crenças e das ideias religiosas*. Trad.: R. C. Lacerda. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1979, v. 1, tomo 2.
- FARIA Ernesto. *Fonética histórica do latim*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1970.
- _____. *Gramática superior da língua latina*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1958.
- GAFFIOT, F. *Dictionnaire latin-français*. Paris: Hachette, 1934.
- GRIMAL, Pierre. *Dicionário da mitologia grega e romana*. Trad.: Victor Jabouille. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertand Brasil, 2000.
- KURY, Mário da Gama. *Dicionário de mitologia grega romana*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.
- LOPES, Eliana da Cunha. *Heroides XVI e XVII de Ovídio: um hino de amor*. 1993. Dissertação (de Mestrado em Língua e Literatura Latinas). – UFRJ/Faculdade de Letras, Rio de Janeiro.
- MAROUZEAU, J. *Dictionnaire culturel de mythologie grécromaine*. Paris: Nathan, 1992.
- MARTIN, René; GAILLARD, Jacques. *Les genres littéraires à Rome*. Paris: Nathan, 1990.

OVID. *Fasti*. Tradução para o inglês: James George Frazer. Cambridge: Harvard University Press, 1996.

OVIDE. *Les fastes*. Tradução para o francês, introdução e notas de E. Ripert. Paris: Garnier, 1934.

_____. *Les fastes*. Traduzido e anotado por Henri le Bonniec. Préface de Augusto Frascchetti. Paris: Les Belles Lettres, 1990.

RIPERT, E. *Ovide poete de l'amour, des dieux et de exil*. Paris: Armand Colin, 1921.

SARAIVA, F. R. dos Santos. *Novíssimo dicionário latino-português*. 11. ed. Rio de Janeiro: Garnier, 2000.

A HIPERTEXTUALIDADE NO DICIONÁRIO LONGMAN E A POSIÇÃO DO LEITOR NO PERCURSO DE LEITURA

Thiago Soares de Oliveira (UENF)

so.thiago@hotmail.com

RESUMO

Este artigo propõe uma discussão teórico-analítica acerca das implicações de como a hipertextualidade, comumente atribuída ao texto digital, altera o modo de leitura de um texto, elevando o leitor à condição de semidecisor do percurso que deseja assumir com base nos traços hipertextuais que emergem no suporte papel. Para isso, o dicionário escolar Longman foi escolhido como objeto de análise qualificado, não só devido ao suporte em que as informações são registradas, mas também pelas marcas rizomáticas que se apresentam ao longo de tal compêndio lexical. A partir do entendimento da noção de texto, este artigo propõe, em outras palavras, uma discussão que transita entre as fronteiras da linguagem a fim de refletir sobre os limites do suporte papel e da relação deste com leitor ao ponto de propiciar uma suposta autonomia diante dos percursos de leitura que se lhe revelam. Por isso, os diversos pontos de vista de autores que estudam a hipertextualidade, tais como Levy (1996 e 1999), Babo (2004), Clément (2004), Deleuze e Guatarri (2004), entre outros, não são relacionados hermeticamente, mas de forma aberta aos vários matizes reflexivos possíveis a respeito do tema, tendo em vista que o dicionário escolar Longman, ao revés do que normalmente ocorre com outros compêndios lexicais, mostra-se em evidente receptividade, senão intencionalidade, aos aspectos hipertextuais. Assim, conquanto este trabalho entenda o leitor como semidecisor do percurso de leitura que deseja assumir, não se intenciona o esgotamento das possibilidades ilativas que podem se esculpir durante a leitura deste artigo, visto que os estudos sobre a linguagem são assaz amplos para comportar perspectivas reflexivas distintas.

Palavras-chave: hipertextualidade; modos de leitura; leitor.

1. Introdução

Durante muito tempo, a oralidade foi o principal meio de transmissão do conhecimento cultural. A partir da invenção da escrita como uma forma de representar e expressar o conhecimento, surgiram novos modos de registro e acesso às informações, adaptáveis à realidade e ao suporte: o texto e o hipertexto.

O texto, entendido em seu sentido mais geral como “discurso elaborado ou propósito deliberado” (LEVY, 1996, p. 37), na verdade “é um objeto virtual, abstrato, independente de suporte específico” (*Id.*, p. 35), o que, de per si, já o legitima a existir tanto no suporte papel quanto em uma mídia digital. Nesse sentido, independentemente de onde é registra-

do, o texto “aparece como uma leitura particular de um hipertexto” (LEVY, 1999, p. 57), atuando este como “uma nova concepção de escrita” (BABO, 2004, p. 107) que acaba por encontrar inevitavelmente as teorias do texto.

Dessa forma, não estando limitados aos textos digitais, os hipertextos ocorrem também nos textos registrados no suporte papel. A forma como são tecidas as propriedades que permitirão dar uma nova roupagem aos modos de leitura só se realizam de fato quando o leitor ativa os novos percursos de leitura que estão à sua disposição. Sobre esse aspecto recai o caráter reflexivo deste trabalho, em articulação com ponderações a respeito dos modos de leitura e escrita e das características hipertextuais, que supostamente oportunizam a autonomia do leitor diante dos caminhos de leitura que lhe são apresentados.

Como objeto de análise, foi escolhido o dicionário escolar *Longman* (inglês-português / português-inglês), desenvolvido para estudantes brasileiros, já que nele é possível notar marcas hipertextuais estruturadoras de percursos de leitura e facilitadoras da pesquisa, possivelmente porque o compêndio destina-se ao estudo do léxico de língua estrangeira. De qualquer forma, é importante averiguar como o hipertexto utilizado no suporte papel, analogamente ao que ocorre no digital, propicia ao leitor certa autonomia na aquisição do conhecimento, justificativa simplória, mas que merece atenção, já que, quando empregado em favor da autonomia do leitor, o hipertexto dissemina pontos de vista por vezes contraditórios em relação a essa autonomia.

Assim sendo, sem o intento de exaurir o assunto e as vias de análise do dicionário, o que se propõe é uma reflexão sucinta e aberta acerca de como o leitor, diante de traços hipertextuais contidos no suporte papel em que são registradas as informações lexicais, eleva-se a semidecisor da estratégia de leitura que deseja adotar. Para tanto, serão articulados estudos da hipertextualidade, tais como: Levy (1996 e 1999), Babo (2004), Clément (2004), Deleuze e Guatarri (2004), entre outros.

2. Breves considerações sobre hipertextualidade

A noção primeira de hipertexto é conferida tanto a Vannevar Bush quanto a Theodore Nelson, mas de maneira distinta. Conforme Ribeiro (2006), ao segundo pertence a paternidade do termo cuja descrição foi elaborada pelo primeiro, ou seja, enquanto Nelson idealizou uma maneira

de ler e escrever baseada em “uma espécie de mapa com percursos variados conectados por pontos acessáveis” (RIBEIRO, 2006, p. 3), Bush preocupou-se com a concepção do termo hipertexto, “ainda não com esse nome e com todas as propriedades atribuídas a ele, mas já algo com a característica de fazer ligações entre informações por meio de nós, ‘encruzilhadas’ virtuais e informacionais” (*Id.*, p. 3).

Com efeito, o hipertexto tornou-se uma prática de escrita com “uma textualidade mais alargada” (BABO, 2004, p. 107), já que, diferentemente do livro²⁵ impresso, parece não ter limites claros, bem delineados. Por isso,

As características que lhe vêm sendo consensualmente assinaladas são o abandono da fixidez pela maleabilidade ou mutabilidade constante, o abandono da linearidade pela natureza reticular, assim como a abertura às remissões inter e intratextuais, o que provoca o descentramento quer da linearidade quer do próprio núcleo textual [...] (*Id.*, p. 108).

A quebra da linearidade talvez seja um dos principais aspectos que caracterizam o hipertexto e que, quando aplicada aos textos no suporte²⁶ papel, pode conferir a estes novos modos de serem lidos e escritos, corroborando que o “hipertexto, de fato, pode encontrar-se em diversos dispositivos de leitura e escrita” (CLÉMENT, 2004, p. 32). Nesse sentido, Levy (1999) explica que a descrição do hipertexto em oposição ao texto linear é a abordagem mais simples que se lhe pode dar, mas também que “o hipertexto é constituído por nós [...] e por links entre esses nós, referências, notas, ponteiros, ‘botões’, indicando a passagem de um nó a outro” (*Id.*, p. 56).

Ora, se a existência tanto de “nós” (termo utilizado de Levy (1999)) quanto de links²⁷ que permitem o acesso entre eles caracteriza um hipertexto, esta noção é aplicável ao suporte papel, desde que seja possível a criação de “um espaço de percurso para leituras possíveis” (LEVY, 1999, p. 57).

²⁵ Não se pretende discorrer neste trabalho sobre as concepções de livro nem sobre a noção de autoria, senão o mínimo necessário à articulação da proposta. Para aprofundamento da temática, ver Foucault (2011) e Zilberman (2001).

²⁶ Segundo Marcuschi (2003, p. 25), “o suporte tem a ver centralmente com a idéia de um portador do texto, mas não no sentido de transporte ou veículo, nem como um suporte estático e sim como um *lôcus* no qual o texto se fixa e que tem repercussão sobre o gênero que suporta”.

²⁷ Clément (2004, p. 31) relaciona o termo *link* à noção de “percursos de leitura motivados”.

Diferentemente do que ocorre com o hipertexto no meio digital, contudo, as ligações entre as informações no suporte papel, por meio de notas ou fragmentos, por exemplo, não são acessíveis “com um simples clique do *mouse* em tal ou tal parte do texto de partida” (CLÉMENT, 2004, p. 31-32), uma vez que o papel não dispõe de interatividade análoga à do meio digital. Isso não significa, todavia, a desvalorização das possibilidades hipertextuais que incidem sobre o suporte mais rígido, já que a menor maleabilidade na disposição dos processos interativos não desvaloriza ou desmerece o suporte papel, ao contrário, “abre caminho para novas possibilidades” (CLÉMENT, 2004, p. 32).

Além disso, o abandono da fixidez, típico de um texto estruturado em rede, isto é, digital, também pode ser alcançado pelos textos registrados em suporte papel, contanto que se atinja a concepção de que “escrever nada tem a ver com significar, mas com agremensar, cartografar, mesmo que sejam regiões ainda por vir” (DELEUZE & GUATTARI, 2004, p. 13). Essa metáfora dos autores explica que o sentido não é fixo, único e imóvel, ficando ao propósito daquele que escreve. Por isso, a escrita pode ser comparada a um mapa, visto que este

É aberto, é conectável em todas as dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. Ele pode ser rasgado, revertido, adaptar-se a qualquer natureza, ser preparado por um indivíduo, um grupo, uma formação social. Pode-se desenhá-lo na parede, concebê-lo como uma obra de arte, construí-lo como uma ação política ou como uma meditação (DELEUZE & GUATTARI, 2004, p. 22).

Então, sendo o hipertexto um rizoma²⁸ que “nele mesmo tem formas muito diversas, desde sua extensão superficial ramificada em todos os sentidos até suas concreções em bulbos e tubérculos” (DELEUZE & GUATTARI, 2004, p.15), permitindo leituras cujos processos podem ser ativados pelo leitor, é importante notar que um suporte diferente acaba por requisitar um leitor também diferente, suficientemente hábil para produzir qualidades novas e transformar ideias, ou simplesmente atualizá-las.

De acordo com Levy (1996, p. 16), a atualização aparece “como a solução de um problema, uma solução que não estava contida previamente no enunciado”, como uma forma de desatar os “nós” que surgem du-

²⁸ Rizoma é o termo que Deleuze e Guattari (2004) utilizam para designar o hipertexto. Os autores também se valem de outros termos da Botânica ao discorrer sobre a hipertextualidade em *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*.

rante o processo de leitura. Opondo esse conceito ao de virtualização²⁹, o autor explica que esta é o “movimento inverso da atualização” (*Id.*, p. 17), um complexo problemático que precisa ser solucionado (atualizado).

Ao deparar com um “nó” que necessita de uma solução criativa, o leitor precisa desatá-lo para dar continuidade ao processo de leitura e de construção do sentido. Sobre isso, Zilberman (2001, p. 97) explica que Stanley Fish entende o sentido “como aquilo que o leitor elabora enquanto está lendo”. Assim, diante de um “nó” incidental, o leitor precisa desvincular-se de suas certezas prévias e pode “tomar caminhos transversais, produzir dobras interditas, estabelecer redes secretas, clandestinas, fazer emergir outras geografias semânticas” (LEVY, 1996, p. 36), utilizando as possibilidades hipertextuais possíveis a fim solucionar criativamente o problema que se apresenta.

Quando registrado em suporte papel, ainda que possíveis os recursos hipertextuais, o texto conserva-se territorializado, com fronteiras delimitadas, nítidas e definíveis, contrariamente ao que ocorre no ciberespaço, onde desponta a desterritorialização do texto. Lá,

Como qualquer ponto é diretamente acessável a partir de qualquer outro, será cada vez maior a tendência a substituir cópias de documentos por ligações hipertextuais: no limite, basta que o texto exista fisicamente uma única vez na memória de um computador conectado à rede para que ele faça parte, graças a um conjunto de vínculos, de milhares ou mesmo de milhões de percursos ou de estruturas semânticas diferentes (LEVY, 1996, p. 48).

Assim, a hipertextualidade³⁰ que se manifesta no suporte papel, como é o caso do dicionário *Longman*, objeto de sucinta análise no próximo tópico, ao que parece é limitada e territorializada se comparada às ocorrências no ciberespaço, o que, no entanto, não diminui a importância dos recursos interativos que podem ocorrer naquele suporte, já que o fim a que se propõe a leitura hipertextual somente é atingido se o leitor decidir acionar tal recurso. Mas seria o leitor o indivíduo que decide seus próprios caminhos de leitura hipertextual? Sobre tal indagação, pretende-

²⁹ Levy (1999, p. 47) explica que “a palavra ‘virtual’ pode ser entendida em ao menos três sentidos: o primeiro, técnico, ligado à informática, um segundo corrente e um terceiro filosófico”, sendo que, “na acepção filosófica, é virtual *aquilo que existe apenas em potência e não em ato*”.

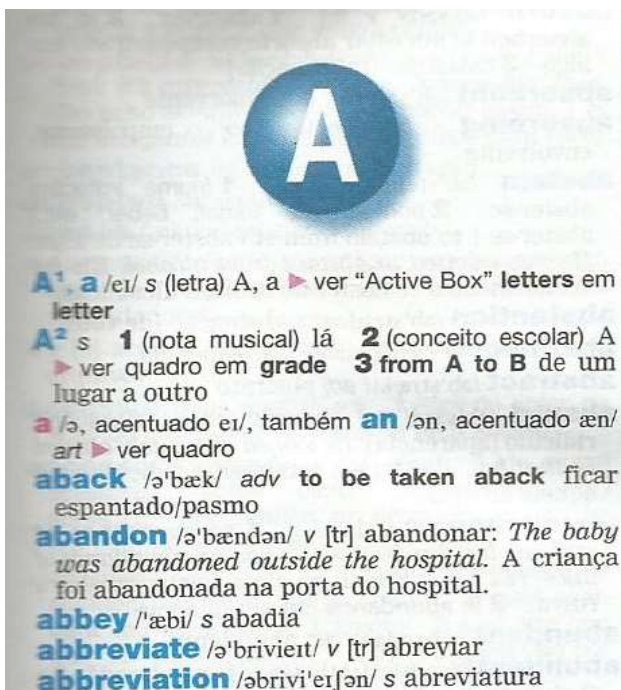
³⁰ Vale ressaltar que os aspectos hipertextuais, quando acionados pelo leitor, podem proporcionar a mudança de suporte no momento da busca por informações. Isso significa que a noção hipertextual extrapola os limites do papel, levando o leitor a perseguir o conhecimento fora do suporte em que inicialmente este está inscrito. Logo, entende-se o suporte como finito, mas não as possibilidades de leitura.

se refletir tendo como base a análise do *corpus* escolhido.

3. Articulação das noções hipertextuais ao dicionário Longman

Considerando os concisos conceitos apresentados anteriormente, entendem-se como as principais características hipertextuais, para efeitos da análise do dicionário *Longman*, os quadros explicativos que se encontram mesclados ao conteúdo lexical do livro e as notas e perguntas de fomento à interatividade, localizadas no rodapé de cada página.

Relativamente aos quadros explicativos, o suporte papel, ao que parece, tenta se aproximar da revolução eletrônica “através de uma estrutura agregativa em que vários recursos entram em cena” (VILLAÇA, 2002, p. 103), de forma semelhante ao que ocorre com o suporte eletrônico. Isso é perceptível já na página que principia a compilação de palavras, ou seja, na página um.



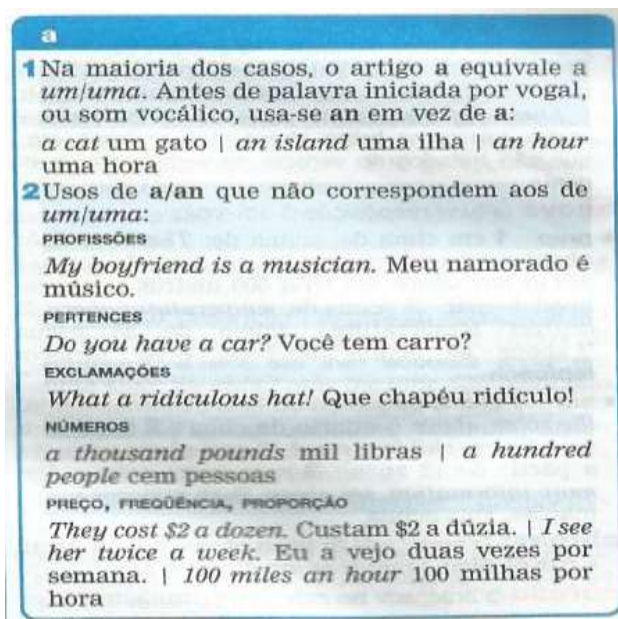


Fig. 1: Longman Dicionário Escolar, p. 1.

Como recurso hipertextual, o quadro explicativo aparece como meio de aprofundar o conhecimento sobre vocábulo *a*, explicitando e exemplificando seus usos com base no emprego da palavra em cada situação a partir da qual ela permite seu manejo. Assim, tende-se à quebra da leitura horizontalizada e linear que normalmente caracteriza os textos registrados no suporte papel, na medida em que o quadro em destaque na **Fig. 1** acaba por “interromper o fluxo de leitura através de redes remissivas interligadas, os links” (VILLÇA, 2002, p. 107).

A propósito dessa assertiva, vale ressaltar que o quadro explicativo exibido no dicionário não configura um link informático genuíno em razão do próprio suporte no qual está inscrito, mas decerto se aproxima de um, “devido à sua estrutura interna remissiva” (*Id.*, p. 107) ainda que, diferentemente dos links informáticos, o quadro em tela possua uma fronteira real e limitada. Em outras palavras, tal quadro, funcionando como uma ferramenta hipertextual de apoio, mas não como um hipertexto

to digital³¹, permite ao leitor³² “enriquecer consideravelmente a leitura” (LEVY, 1996, p. 43). Dessa forma,

Se ler consiste em selecionar, em esquematizar, em construir uma rede de remissões internas ao texto, em associar a outros dados, em integrar as palavras e as imagens a uma memória pessoal em reconstrução permanente, *então os dispositivos hipertextuais constituem de fato uma espécie de objetivação, de exteriorização, de virtualização dos processos de leitura* (Id., p. 43).

Nesse sentido, Levy (1996) considera as atividades de leitura e de interpretação que integram as novas ferramentas como uma abordagem hipertextual, entendendo, inclusive, que “a leitura de uma enciclopédia clássica já é de tipo hipertextual, uma vez que utiliza as ferramentas de orientação que são os dicionários, léxicos, índices, thesaurus, atlas, quadro de sinais, sumários e remissões ao final de artigos” (Id., p. 44).

A compreensão de Levy (1996) acerca da noção hipertextual se coaduna com concepção segundo a qual se propõe, neste trabalho, a análise do *Longman Dicionário Escolar*, por entender que “a partir do hipertexto, toda leitura tornou-se um ato de escrita” (Id., p. 46). Nesse contexto explicativo, emerge a figura do leitor que, ao ler, também escreve os novos rumos dos significados que lhe propõe o hipertexto.

A fim de tentar entender a posição do leitor frente ao percurso hipertextual, toma-se por empréstimo a aceção de Jauss articulada em Zilberman (2001), com base na Estética da Recepção, conquanto os preceitos da aludida teoria não sejam o foco precípua de trabalho. Ocorre, entretanto, que, entendendo a leitura como emancipadora, mesmo que dela o leitor não seja capaz de se libertar, “pois acata as determinações de cada obra e reage conforme as expectativas desta” (ZILBERMAN, 2001, p. 95), o quadro explicativo inscrito no dicionário tomado como objeto de análise funciona de modo a dar ao leitor uma liberdade de leitura limitada pela própria escrita.

Paradoxalmente, pretende-se aqui expor que a leitura, adornada pelos recursos hipertextuais, tanto permite ao leitor novos rumos não li-

³¹ Hipertexto digital é entendido “como uma coleção de informações multimodais disposta em rede para a navegação rápida e ‘intuitiva’” (LEVY, 1996, p. 44).

³² Zilberman (2001, p. 88), refletindo acerca dos aspectos da Estética da Recepção a partir dos estudos de Hans Robert Jauss, explica que “o leitor, responsável pelas atualizações contínuas, não é entendido enquanto um indivíduo particular, dotado de idiosincrasias e gosto pessoal, e sim corresponde a uma generalidade coletiva, definida desde o horizonte de resposta dado a certo texto”.

neares na busca pela informação quanto o sujeita às determinações da escrita. Por isso, não se pretende uma mistura de concepções advindas de posicionamentos diversos das distintas áreas do conhecimento, mas uma junção hábil e interativa para refletir a respeito da relação entre o leitor e a hipertextualidade, porque a leitura é "uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo" (KOCH & ELIAS, 2013, p. 11).

Dessa forma, o leitor é livre para ativar o percurso de leitura que lhe convier, mas não o é totalmente. Ao mesmo tempo em que as perspectivas próprias das quais ele se vale diante do recurso remissivo que quebra a linearidade da leitura aproximam-no de um "dandismo performático" (VILLAÇA, 2002, p. 109), também restringem-no sob uma "liberdade tutelada" (ZILBERMAN, 2001, p. 95), visto que o leitor deambula em território cujas fronteiras foram demarcadas pelo autor³³. Logo, diante do quadro explicativo que o dicionário apresenta, pode o leitor acessá-lo ou não a depender da resposta ao constante conflito entre a suposta autonomia do leitor e os atrativos do jogo hipertextual.

Dessa maneira, amparado nos quadros explicativos que circundam os verbetes sobre os quais se pretende um aprofundamento relativo às formas de uso e às diversas concepções, o *Longman Dicionário Escolar* possibilita ao leitor recorrer a uma diferente estratégia de leitura, alternada e adaptada conforme as suas experiências, conhecimentos prévios, necessidades e interesses (FERNANDEZ, 2010).

De forma análoga, as notas e perguntas de fomento³⁴, assim denominadas no contexto deste trabalho em virtude de se acreditar que elas incitam a peregrinação do leitor às outras partes do dicionário, apresentaram-se como marcas hipertextuais que potencializam o texto, permitindo um novo processo de leitura/escrita. Vale ressaltar, no entanto, que, distintamente dessas ocorrências hipertextuais no dicionário em evidência, as percebidas na rede não se sujeitam à hierarquia, por ser a rede "um es-

³³ Clément (2003, p. 34) expõe de forma sucinta que autor "é uma figura quase inteiramente construída para responder a uma necessidade: tal texto que leio foi escrito por alguém que posso identificar e cuja existência é como que a garantia do texto".

³⁴ Trata-se de terminologia própria, adotada devido aos interesses analíticos deste trabalho.

paço indefinido e não hierarquizado do ponto de vista institucional” (BABO, 2004, p. 105). Eis dois exemplos de notas de fomento situadas no rodapé, ilustradas pelas **Fig. 2 e 3**:

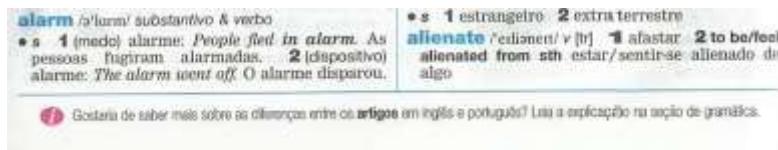


Figura 2: Longman Dicionário Escolar, p. 10.



Fig. 3: Longman Dicionário Escolar, p. 11.

Antecedendo às notas propriamente ditas, o símbolo representado pela letra *i*, inscrita em um círculo cor-de-rosa, representa o propósito de constituição de um pequeno segmento interativo, o que pode ser comprovado pelo estímulo – neste caso explícito – que reveste a oração interrogativa direta *Gostaria de saber mais sobre as diferenças entre os artigos em inglês e português*, seguida da imperativa *Leia a explicação na seção de gramática*. Neste caso específico, se o leitor “cedesse” ao intuito da nota, seria ele remetido a outra seção, capaz de aprofundar um conhecimento, ou, por que não dizer, desatar um nó que porventura despontou na leitura. Eis a figura que demonstra a página à qual seria encaminhado o leitor:

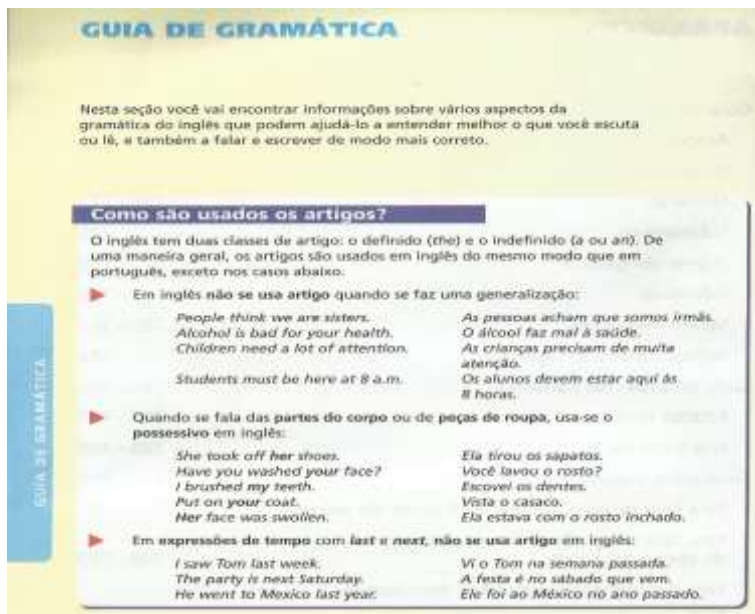


Fig. 4: *Longman Dicionário Escolar*, p. 774.

À vista disso, o leitor poderia optar por dar continuidade à leitura da seção de gramática ou voltar ao rumo anteriormente definido para sua pesquisa, estando limitado fisicamente às fronteiras do suporte papel. Nessa perspectiva é que Babo (2004, p. 108), ao refletir sobre o termo dispositivo, atribuído a Foucault, defende que o hipertexto excede à noção de mero utensílio, passando a dispositivo “configurador de um lugar próprio atribuído ao utilizador”. Há de se notar, todavia, que o aspecto remissivo que envolve a nota de fomento é esculpido no interior de limites, isto é, em disparidade com um rizoma que “não começa nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, *intermezzo*” (DELEUZE & GUATTARI, 2004, p. 37).

Relativamente à **Fig. 3**, remissão idêntica ocorreria em conformidade com o interesse do leitor, mas limitada às extremidades físicas do suporte papel. Nesse caso, a continuidade da leitura se daria a partir da **Fig. 5**, ou seja, um dicionário (ilustrado) dentro de outro (*Longman*), o que comprova o comportamento da nota como um link.



Fig. 5: Longman Dicionário Escolar, p. A1.

Diante do exposto, é possível considerar que “a leitura resolve de maneira inventiva e sempre singular o problema do sentido” (LEVY, 1996, p. 35), sendo ela um ato de territorialização. Com alicerce no hipertexto, pode o leitor, dentro dos limites que lhe são impostos pelo suporte papel, associar ideias e decidir os percursos de leitura que nortearão o seu itinerário de busca do conhecimento, reforçando, assim, “o papel o leitor enquanto construtor de sentido” (KOCH e ELIAS, 2013, p. 13).

4. Considerações finais

Desde a criação do termo *hipertexto* por Theodore Nelson na década de 1960, vários estudiosos têm explorado o tema da hipertextualidade sob diversos ângulos analíticos, cunhando e aplicando conceitos, detectando e enumerando características, construindo e desconstruindo

posicionamentos, dada a importância que esse novo modo de leitura e escrita – nem tão novo assim – alcança na medida em que confere ao leitor certa liberdade de decisão em relação ao trajeto que deseja percorrer nos caminhos de leitura.

Contudo, não se pode negar que esse poder decisório é suposto, visto que são as marcas hipertextuais que de fato conduzem o leitor a determinado percurso de leitura, podendo ele decidir pela manutenção ou não do trajeto que lhe foi pontualmente proposto pela inscrição hipertextual. Dessa forma, as discussões propostas neste trabalho levam ao entendimento de que o leitor goza de parcial liberdade de decisão, sendo esta, na verdade, o resultado da interação entre as possibilidades propositalmente que se lhe apresentam e o juízo de que ele se vale para a manutenção ou não da rota linear de leitura.

Sob esse ponto de vista, o leitor emerge como semidecisor, senão pseudodecisor, no seu trajeto de ler, pois as marcas hipertextuais estimulam um trajeto que o desvia da linearidade típica dos registros no suporte papel, ainda que esse contorno de leitura não seja de fato suficiente por si só para determinar com precisão os caminhos que ele tomará. O que ocorre, em outras palavras, é que a interação entre o anseio pela informação e os trajetos hipertextuais promove o leitor à condição de construtor de um roteiro de leitura. Comportando-se assim, além de ler, ele escreve. De leitor, passa a autor inscrito em um domínio mais ou menos limitado, se considerada a possibilidade de busca por informações fora do próprio suporte.

Em suma, é da atitude primeira de amarrorar o texto e rasgá-lo pela leitura, de dobrá-lo sobre si mesmo, lendo e deslendo-o (LEVY, 1996, p. 35), que aflora a possibilidade da escolha do rumo de leitura, sendo o leitor livre o suficiente para decidir adentrar na infinitude da leitura hipertextual, mas contido o bastante pela finitude dos limites do suporte papel.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BABO, M. A. O hipertexto como nova forma de escrita. In: SÜSSEKIND, Flora (Org.). *Historiografia literária e as técnicas de escrita: do manuscrito ao hipertexto*. Rio de Janeiro: Editora Vieira e Lent, 2004.

CLÉMENT, J. Do livro ao texto – As implicações intelectuais da edição

eletrônica. In: SÜSSEKIND, F. (Org.). *Historiografia literária e as técnicas de escrita: do manuscrito ao hipertexto*. Rio de Janeiro: Editora Vieira e Lent, 2004.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Vol. I. São Paulo, Editora 34. 2004.

FERNANDEZ, M. A. Convergências e singularidades nos modos de leitura e apropriação dos suportes textuais impresso e digital. III Congresso Internacional Cotidiano – diálogo sobre diálogos, agosto de 2010. Disponível em:
<http://jovensrede.files.wordpress.com/2012/02/marcela-afonso-fernandez-convergc3aancias-e-singularidades.pdf>. Acesso em: 27/12/2013.

FOUCAULT, M. *O que é um autor?* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2011.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. 3. Ed. São Paulo: Contexto, 2013.

LEVY, P. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela. *Gêneros Textuais e Ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

RIBEIRO, A. E. Leituras sobre hipertexto: trilhas para o pesquisador. In: *Hipertexto: que texto é esse?* XI Simpósio Nacional de Letras e Linguística e I Simpósio Internacional de Letras e Linguística, Uberlândia, nov. 2006. Disponível em:
<http://www.ufpe.br/nehete/artigos/Leituras%20sobre%20hipertexto.pdf>. Acesso em: 27/12/2013.

VILLAÇA, N. *Impresso ou eletrônico: um trajeto de leitura*. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

ZILBERMAN, R. *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: SENAC, 2001.

A HISTORIOGRAFIA LINGÜÍSTICA DE LIBRAS E A DESCRIÇÃO DO SÉCULO XIX E XXI

Magno Pinheiro de Almeida (UEMS)

mpa_magno@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo explicará a historiografia de libras e as ocorrências entre o século XIX e o século XXI. A educação dos surdos tem relação com os fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos, que focam o princípio da contextualização (KOERNER, 1996). Serão mostrados os aspectos cultural e legal da libras, ou seja, história cultural, identidade surda, legislação, libras – língua brasileira de sinais como L1 e a língua portuguesa como L2 para os surdos. Buscar quais foram os impactos envolvendo a libras e a história da época. Resgatar a descrição da libras do século XIX retirado do *Dicionário de Iconographia de Signaes*, de Flausino José da Gama, ao século XXI do *Dicionário Eletrônico da Língua Brasileira de Sinais*, através dos marcadores manuais (configuração de mãos, ponto de articulação e movimento). Os teóricos abordados são Almeida & Almeida (2012); Almeida (2012); Campello (2011); Bastos & Palmas (2004) e Quadros (2004).

Palavras-chave: Historiografia linguística. Libras. L1. L2.

1. Considerações iniciais

O objetivo desse trabalho é traçar o processo da historiografia linguística bem como a sua aplicabilidade na língua brasileira de sinais, perpassando pela história da libras e sua adequação com a libras do século XIX ao século XXI, descrever a aproximação e o distanciamento ao longo do tempo da língua brasileira de sinais. Para o presente trabalho foi aplicado o princípio da contextualização e o princípio da imanência e da adequação de Koerner (1996).

2. Historiografia linguística

Nesta unidade será desenvolvida à historiografia linguística. Assim, entender a aplicabilidade na historiografia na libras abordará uma breve visão da historiografia da língua portuguesa e tem como principais autores Koerner (1996) e Bastos (2004). Inicia-se essa unidade com uma breve explicação da historiografia linguística para entender como foi feita a historiografia linguística da libras. A historiografia teve como berço o continente europeu, mais precisamente a França, juntamente com a his-

tória, e passou por um grande “processo de adaptação” nas narrativas dos fatos ou acontecimentos históricos.

Nesta visão temos o conceito de Bastos e Palmas (2004):

O nascimento de historiografia deu-se na França. Estreitamente vinculada à história, que é uma ciência, a historiografia passou por uma adaptação aos paradigmas que nortearam os estudos históricos. Ora, se a história resumia-se à narrativa oral dos acontecimentos sem problematizá-los ou questioná-los, desde os tempos de Heródoto[...] (BASTOS; PALMAS, 2004, p. 15)

Principalmente o que era considerado ciência objetivava as ações realizadas pelo homem, ou seja, o que era relatado eram os fatos praticados pelas ações humanas. Os principais temas abordados na historiografia linguística são os decorrentes das narrativas dos grandes heróis.

Com o passar do tempo, houve a necessidade da ruptura desse “paradigma” no campo historiográfico. Neste sentido, os argumentos de Odália *apud* BURKE (1989, p. 7) – (...) impõe-se a necessidade de ir buscar junto a outras ciências do homem os conceitos e instrumentos que permitiram ao historiador ampliar sua visão de homem.

Sob essa concepção da historiografia linguística, as pesquisadoras da historiografia linguística da língua portuguesa Bastos e Vesaro afirmam:

É de grande importância que a “Escola Annales”, a qual pertenciam os dois historiadores supracitados foi, na verdade, a responsável pelo estabelecimento desse novo paradigma. Vem do século XVIII essa busca por uma nova abordagem da ciência histórica, em não só se encontra nos se concentrar nos acontecimentos políticos, mas também, nos sociais nos psicológicos e até mesmo nos linguísticos. [...] (BASTOS; VESARO, 2004, p. 16)

Este movimento que surgiu por meio dos idealizadores Lucien Febvre e Marc Bloch, fundadores da *Revista Annales*, trouxeram, sem dúvida, um novo conceito de historiografia, fazendo uma ruptura e o surgimento de um novo paradigma. Mudaram o foco da história que só admirava os grandes heróis e os grandes feitos, ou ainda, esclareceu-nos, segundo essas pesquisadoras:

Essa mudança de paradigma caracterizou-se como a “revolução francesa da historiografia”, uma vez que impôs uma visão de registro histórico. Do grupo que defendia essa abordagem “holística” de história, fazia parte também o linguística Antoine Meillet que, aluno de Saussure, em Paris, e depois seu amigo pessoal em Genebra, tinha um interesse particular nos aspectos sociais da língua, principalmente como instituição social, destituindo-a do caráter meramente sistemático apresentado na obra de saussuriana compilada pelos discípulos da linguística no início do século XX. Esse esboço de um novo con-

ceito de língua instaura-se como reflexo dessa na perspectiva histórica. (BASTOS; PALMA, 2004, p. 16)

Dessa forma, estes colaboradores desta nova concepção defenderam uma história que não se preocupavam com os grandes feitos, mas com os acontecimentos que se aproximavam do povo.

Koerner (1996, p. 56-57) afirma que de fato, em última análise, os historiadores da ciência linguística terão de desenvolver seu próprio quadro de trabalho, tanto o metodológico, quanto o filosófico. Para isto, um conhecimento meticuloso de teoria e da prática em outros campos revelam-se verdadeiramente muito úteis, mesmo se o resultado for negativo, isto é, se o historiador da linguística descobrir que este ou aquele campo de investigação histórica tem de fato pouco a oferecer em matéria de método historiográfico.

Enfim, por mais que ainda haja um método historiográfico definido, a tarefa do historiador é de ultrapassar seus próprios limites para a história da linguística. Ainda afirmam De Clercq & Swiggers (1991) que ao historiador cabe à tarefa de transcender as histórias da linguística, para escrever uma história da linguística baseada na prática, nas reflexões e nas situações linguísticas. Seguindo esse pressuposto surge a ideia de trabalhar no próximo tópico a historiografia da libras, baseado nos princípios da historiografia linguística.

3. *Princípios da historiografia linguística aplicadas à historiografia da libras e uma breve visão da historiografia da língua portuguesa*

Na concepção de Santos (2009, p. 18), a língua brasileira de sinais é uma forma de comunicação natural das comunidades surdas. Ela não é simplesmente mímicas e gestos soltos, utilizados pelos surdos para facilitar a expressão. É uma língua com estrutura gramatical própria, já que possui níveis linguísticos: fonológico, morfológico, sintático e semântico.

Na busca de mais subsídios sobre a libras focou-se a pesquisa de Pereira (2008), pois, segundo a mesma:

A língua de sinais é uma língua de modalidade gestual-visual porque utiliza, como meio de comunicação movimentos gestuais e expressões faciais que são percebidos pela visão. Portanto, ela é diferenciada da língua portuguesa de ouvintes que é uma língua oral-auditiva, porque na língua portuguesa utilizamos sons que são emitidos pela voz, que para um surdo é impossível de se perceber. Nas *Orientações Curriculares*, a língua brasileira de sinais tem,

para as pessoas surdas, a mesma função que a língua portuguesa na modalidade oral tem para as ouvintes e é ela, portanto, que vai possibilitar às crianças surdas atingirem os objetivos propostos pela escola, incluindo o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita. (PEREIRA, 2008, p. 22)

O princípio da historiografia linguística está ligado à concepção de historiografia, que surgiu na França e é estreitamente ligada a história, a qual, por sua vez, é uma ciência. Então, se a história é voltada para narrativa oral dos acontecimentos, a historiografia tem a função de registrar por escrito os acontecimentos sem problematizá-los ou questioná-los. Com as línguas de sinais e da libras no Brasil, na visão da historiografia, tendo em vista que cada país possui sua própria língua de sinais cujo objetivo era produzir um novo tipo de conceito historiográfico, segundo Koerner (1996, p. 45), quando diz da necessidade de entendermos a historiografia linguística como “modo de escrever a história do estudo da linguagem baseado em princípios científicos” e não mais como antes se faziam, apenas registravam a história como pesquisa linguística.

Koerner (1996) ainda esclarece que não devemos mais verificar a história meramente como registro, e, sim, como um novo olhar, ou seja, resgatar também a história linguística. A historiografia explica as razões da mudança de orientação e de ênfase e a possível descontinuidade que delas se pode observar, pois sua prática requer, ainda, capacidade de síntese para poder retirar dos fatos empíricos coligidos a partir de fontes primárias o que for essencial, trazendo essas descobertas empíricas para a perspectiva correta para interpretá-las e oferecer uma explicação adequada dos fatos.

Neste sentido afirma Koerner (1996) que:

Esta tendência penetrou no escrever a história da linguística, ainda que seja de se esperar que um historiador encontre mais exemplos de evolução e continuidade de que de revolução e descontinuidade de ideias através dos séculos, portanto por mudanças de ênfase, incluindo movimentos de pêndulos, às vezes causados pelo afluxo de fatores extralinguísticos, tais como avanços em tecnologia, mas também acontecimentos sócio-políticos. (KOERNER, 1996, p. 62)

Para fazer a historiografia linguística da libras, faz-se necessário levar em consideração todos os aspectos das mudanças ocorridas no processo histórico interno da língua. Portanto, os sinais mudaram, ou seja, foram criados parâmetros – configuração de mão, ponto de articulação e movimento para ter referências do que irá sinalizar e toda essa mudança devemos ao processo histórico, desde o Congresso de Milão de 1880 até

que a língua de sinais fossem aceita e reconhecida como língua oficial de um determinado país.

Com essa visão, Nascimento (2005) afirma que:

Decorre disso que as mudanças na língua estão correlacionadas às que correm no contexto sócio-histórico e isso demanda que consideremos, na abordagem historiográfica, seu caráter individual e social. Ora, as mudanças linguísticas se expressam em fatos reais. Acontece, por conta disso, que os usuários da língua manifestam todos os seus sentimentos linguisticamente. Em geral, não objetivam alterar a língua, mas colocá-la em uso efetivo; razão por que a língua muda no uso, o que a leva à inovação e à mudança. (NASCIMENTO, 2005, p. 4a)

Cada país tem a sua própria língua gestual. Aqui no Brasil, temos a língua brasileira de sinais – a “libras”. Essa língua vem para apoiar a perspectiva da implementação da educação especial, focada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Koerner (1996, p. 46) afirma que, “A história da linguística, campo de estudo que trata da descrição do desenvolvimento da ciência da linguagem desde o início até os desenvolvimentos atuais obteve, ao que parece, fama merecida em anos recentes”.

Assim como afirma Bastos (2004):

Assim, a historiografia não pode ser vista como uma simples “crônica”, ou seja, listas de datas, nomes, títulos e eventos ligados às línguas e à linguagem. A atividade historiográfica requer seleção, ordenação, reconstrução e interpretação dos fatos relevantes para o quadro de reflexão que o historiógrafo constrói. [...] (BASTOS, 2004, p. 6)

Levando em consideração a afirmação de Bastos (2004) surge a ideia de que a língua de sinais não é somente mímica e gestos soltos utilizados por surdos são de aquisição visual e produção espacial e motora, ou seja, é língua com estrutura gramatical própria. Ela é natural e tão complexa quanto as línguas orais, dispondo de recursos expressivos suficientes para permitir a seus usuários se comunicarem sobre qualquer assunto e serem críticos quando necessário.

Ainda nessa concepção, Silva Neto (1952) ressalta:

As línguas são resultados de complexa evolução histórica e se caracterizam, no tempo e no espaço, por um feixe de tendências que se vão diversamente efetuando aqui e ali. O acúmulo e a integral realização delas dependem de condições sociológicas, pois, como sabido, a estrutura da sociedade é que determina a rapidez ou lentidão da mudanças. (SILVA NETO, 1952, p. 13)

Entendemos que para o processo da evolução histórica o tempo e o espaço são de suma importância e através desse conceito definiremos

alguns aspectos importantes, tais como, na educação das pessoas surdas, a primeira língua deve ser a libras, pois a língua de sinais é reconhecida como um caminho efetivo nas condições de ensino, já que é um meio de interação onde as pessoas se comunicam. Dessa forma, a escola não pode ignorar essa língua nos processos de ensino e aprendizagem dos surdos. E como nosso objetivo é analisar a relação entre a historiografia linguística com a historiografia na libras, citamos o conceito de Koerner (1996):

Nesta perspectiva, a historiografia linguística nasce com o propósito de inserir a língua no universo humano, não para isolar, mas para situá-la neste universo, para integrar e fazer convergir para ela os elementos que a envolvem. Nessa perspectiva, o fato de a linguística e a história não serem regidas por leis, não serem deterministas, contribui eficazmente para que historiografia linguística se consolide com base no diálogo e nas inter-relações, adquirindo cientificidade em torno dessas particularidades. (KOERNER, 1996, p. 4)

Desse modo, ressaltamos que a língua brasileira de sinais difere da língua portuguesa, ou seja, a libras é visual-espacial e a língua portuguesa é oral-auditiva. A língua de sinais é baseada nas interações culturais surdas, não é alfabética, portanto atribui-se às línguas de sinais a condição de língua, porque, elas também são compostas pelos níveis linguísticos: o fonológico, morfológico, sintático e o semântico que utilizam as referências anafóricas através de pontos estabelecidos no espaço que excluem ambiguidades, possíveis na língua portuguesa. Também não existe marcação de gêneros e em atribuir um valor gramatical às expressões faciais. Ainda focaremos neste trabalho cada tópico mencionado.

Segundo Koerner (1996, p. 6), é possível fazer um recorte no processo de mudança que sofre a língua, a fim de apreendê-la no tempo em sucessivos espaços de tempo nos quais mudanças e regularidades são perceptíveis. Isto quer dizer que, a cada momento, a língua se manifesta uma atualidade no mesmo instante em que se revela como um produto da história.

Nogueira (2005) afirma em relação à língua portuguesa:

Com efeito, verificou-se ser a função do ensino da língua portuguesa, fundamentalmente, levar ao conhecimento, ou ao reconhecimento, das normas e regras de funcionamento desse dialeto de prestígio. Desta maneira, o ensino da gramática, enfatizado como respeito da língua, além do contato com textos literários, era utilizado para o desenvolvimento das habilidades de ler e escrever, assim o ensino do português restringia-se à alfabetização. Após este acesso a uma escolarização mais prolongada, os alunos passavam diretamente à aprendizagem da gramática da língua latina, da retórica e da poética. Acrescenta-se, ainda, que a denominação de disciplina escolar “português” ou “língua portuguesa” só passou a existir nas últimas décadas do século XIX, em

virtude da língua ter sido estudada na escola sob a forma das disciplinas gramática, retórica e poética. Mesmo assim, a disciplina “português” continuou sendo, basicamente, o estudo da gramática da língua e leitura, para compreensão e imitação de autores portugueses e brasileiros. (NOGUEIRA, 2005, p. 8)

Portanto, a língua portuguesa é oral-auditiva, é baseada nos sons; usa uma sintaxe linear utilizando a descrição para captar o uso de classificadores; evita a utilização de estrutura tópico-comentário e possui marcação de gênero.

4. Descrição da libras do século XIX e XXI

A libras sofreu influência da língua de sinais da França, mas ressalta-se que cada país tem hoje sua própria língua. Antes da implantação do uso de libras, a escola adotava meios que tentavam restaurar a audição, com salas especializadas, os alunos usavam aparelhos auditivos, professores falavam cada vez mais alto na perspectiva de seus alunos entenderem o conteúdo daquela forma.

De acordo com Mazzota (1989, p. 43-44), a interação mediante a comunicação, a assimilação, pela participação ativa e reconhecida do excepcional como elemento do grupo de crianças “normais” e, finalmente, a aceitação, refletida na aprovação da criança excepcional como elemento participante e aceito no grupo, mediante relações regulares e espontâneas que fazem com que o excepcional seja incluído naturalmente no seu grupo.

A luta dos surdos é longa, porém a legislação em relação a sua língua é recente. Para que a língua brasileira de sinais – a libras tenha maior perceptividade dentro de uma sociedade de ouvintes, é necessário expandir os movimentos surdos, assim como difundir sua cultura e língua. Cabral (2002, p. 25) afirma, que “O acesso a sua própria língua é que permite ao surdo a liberdade para aprender, ensinar, pesquisar e divulgar sua cultura”.

Nesse mesmo sentido, a autora Perlin (2004), afirma que o surdo é reconhecido através do uso da sua língua própria, ou seja, sua língua materna, mas nada impede de usar a língua portuguesa na forma oral: “[...] que não se trata de ser surdo que oraliza ou não, mas de *ser surdo em sua língua e linguagem própria*; nesse caso, ele pode optar por utilizar ou não a língua portuguesa para promover o intercâmbio intercâmbio cultural[...]” (PERLIN, 2004, p. 72)

Sabe-se que a libras evoluiu no século XIX, devido aos fatos históricos e as marcas deixadas pela LSF8. Segundo Silva (2007), “A referida língua visual possui todos os elementos classificatórios identificáveis numa língua e demanda prática para seu aprendizado, sendo uma língua viva e autônoma”. Da mesma forma que as línguas orais-auditivas, variando de lugar para lugar, de comunidade para comunidade, a língua de sinais também varia em vários países. Como afirma Fernandes (2003, p. 39), nem as línguas orais-auditivas são universais e cada lugar tem sua particularidade e também ocorrerá com a língua de sinais:

As línguas de sinais são sistemas abstratos de regras gramaticais, naturais das comunidades de indivíduos surdos que as utilizam. Como todas as línguas orais-auditivas, não são universais, isto é, cada comunidade linguística tem a sua. Assim, há uma língua de sinais inglesa, uma americana, uma francesa e várias outras, e vários países, bem como a brasileira. (FERNANDES, 2003, p. 39).

Porém, no século XIX, por volta do ano de 1875, surge a *Iconographia de Signaes – Iconografia de Sinais dos Surdos-mudos*, de Flausino José da Gama, que era aluno do Instituto do Rio de Janeiro – 1875. Esse dicionário facilitou a comunicação entre os alunos surdos e professores do INES (Instituto Nacional de Educação de Surdos). Sua reprodução durou por muito tempo e foi um marco para divulgar a língua de sinais do Brasil. Supalla (2008) afirma sobre a liberdade da língua de sinais:

A liberdade de expressar a língua de sinais durou muito, porque foi divulgada a decisão final sobre a língua de sinais na educação escolar que chocou todas as comunidades surdas dos países do mundo. Na história da evolução dos sujeitos surdos mudos do mundo, que foi ignorada durante muitos anos pela sociedade, os surdos eram considerados como inferiores e inaptos por não terem um dos sentidos: a audição (SUPALLA, 2008).

Diante desse pensamento que determinou a realização do capítulo, pois descreveremos as mudanças nos parâmetros da libras, considerando a aproximação e/ou distanciamento da língua de sinais do século XIX ao século XXI. Segundo Campello (2011, p. 03) com os traços discutidos por Brito *apud* (KARNOPP, 1994) para a língua de sinais brasileira, consideram-se necessários 12 traços para a análise da configuração de mãos (CMs): [compacta], [aberta], [côncava], [dual], [indicadores], [radial], [toque], [separada], [cruzada], [dobrada] para se fazer comparações contrativas de sinais nos desenhos apresentados de 1857, 1875, 1969 e 2002.

Assim, afirma Campello (2011):

Utilizarei o sistema numérico da CM (configuração de mãos) de

Pimenta (2002) para os sinais da língua de sinais brasileira a analisarei todas as mudanças fonético-fonológicas e seus processos. Tal procedimento é adotado na descrição e análise de línguas orais como referência padrão para a análise e descrição linguística. A metodologia bidimensional proposta por Hermandorena (*apud* KARNOPP, 1994) desenvolve-se em duas etapas: 1ª etapa: análise contrastiva que vai fornecer o inventário das mudanças fonético fonológicas. Fonologicamente, será importante porque determinará os fones usados com valor contrastivo, para comparar com o alvo da mudança fonético-fonológica; 2ª etapa: análise dos traços distintivos que ocorreram no processo da mudança fonético fonológica diferente do atual, por meio de processos de substituição e de apagamento. Isto implicará uma diferença entre os sinais entre 1857 e 2002. (CAMPELLO, 2011, p. 03)

No artigo da referida autora publicada na revista *Mundo & Letras*, fez-se a análise da mudança fonético-fonológica de configuração de mãos, podemos observar o registro da função fonológica e as mudanças na realização fonética de configuração de mãos. Serão verificados os seguintes processos: “substituição de uma configuração de mãos por outra, ampliando o uso de uma determinada configuração de mãos; variação livre entre configurações de mãos contrastivas, dando-lhes o tratamento de alofones; atribuição de valor contrastivo a alofones do sistema padrão15.” (CAMPELLO, 2011, p. 03).

4.1. Descrição da libras: passado presente

Para realizar a descrição dos sinais abaixo e suas respectivas mudanças, utilizamos o conceito das configurações de mãos disponibilizado pela Secretaria de Educação/MEC. Para a base de nossa pesquisa, a apostila do século XIX: *Iconographia de Signaes*, e para representar o século XXI, o dicionário eletrônico disponível em:

<<http://www.acessobrasil.org.br/libras>>. Assim, como Nascimento (2005) afirma:

Esse processo de mudança linguística em meio às condições históricas de seu uso exige que assumamos uma nova concepção de descrição linguística, ou mesmo que a neguemos, uma vez que nessa descrição deve estar incluída a história. (NASCIMENTO, 2005, p. 4b)

Para um melhor esclarecimento seguem as páginas de início das obras consultadas. A primeira refere-se ao dicionário de Flausino José da Gama organizador dicionário de libras no ano de 1875. Já a segunda refere-se à página inicial do *Dicionário Eletrônico da Libras* dos dias atuais:

LIBRAS Dicionário da Língua Brasileira de Sinais
versão 1.1 - web - 2008

Ordem: Alfabetica Por Assunto Não
Busca: Alfabetica Por Assunto Não

Alfabeto: A-Z

Assunto: Palavras Aceptação Vídeos

Exemplo Exemplo Libras

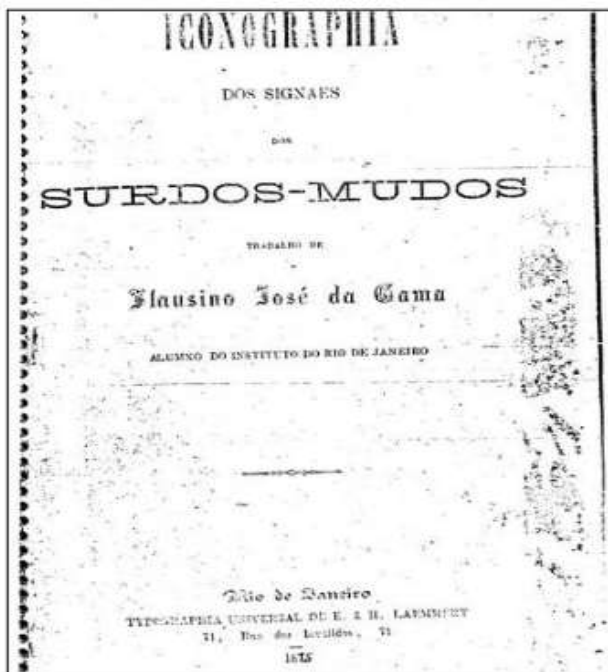
Class Gramatical: Não

Origem:

Acessibilidade Brasil
www.acessibilidade.org.br

créditos - concepção e metodologia - Vídeos em cd

Para obter uma cópia do dicionário de LIBRAS em cd, entre em contato com o INES



4.1.1. As descrições: libras século XIX e XXI

a) Figura "HOMEM"

Figura A1:



Nota-se que a imagem não é perfeita, pois os recursos tecnológicos à sua reprodução, na época, diferiam muito dos atuais.

CM: tipo¹² em 67

PA: Testa

M: sem movimento

Figura A2:



Nota-se hoje a precisão da imagem com as novas tendências tecnológicas.

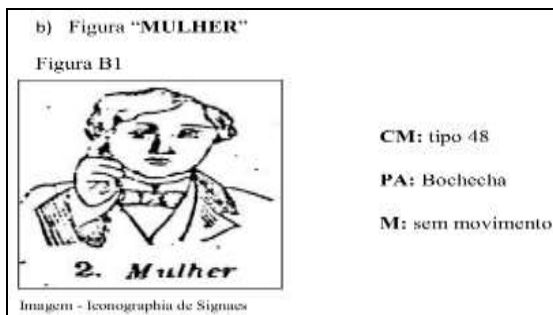
CM: 11

PA: queixo

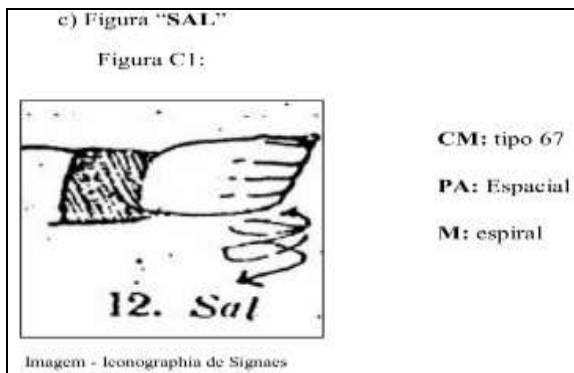
M: reto para baixo fechando a mão.

Imagem do dicionário eletrônico <http://www.acessobrasil.org.br/libras/>

A **Figura** exibe a mudança da forma do sinal HOMEM, assim, nota-se a configuração de mão em cada dicionário. Como se pode observar na **figura A1**, temos mão direita e/ou esquerda em (configuração de mãos) tipo em "67"; como Ponto de Articulação (PA) mão fechada na testa e/ou cabeça; Movimento (M) sem movimento. Já na **figura A2**, temos mão direita e/ou esquerda em configuração de mãos - "11", PA – queixo; M – reto para baixo fechando a mão. Observa-se que, os sinais tiveram um grande distanciamento, mudando totalmente a forma e colocação.



A **Figura** exibe a mudança da forma do sinal MULHER, assim, nota-se a configuração de mão em cada dicionário. Como se pode observar, na **figura B1**, temos mão direita e/ou esquerda em (configuração de mãos) tipo em "48"; como ponto de articulação (PA) bochecha; movimento (M) sem movimento. Já na **figura A2**, temos mão direita e/ou esquerda em configuração de mãos - "48", PA – Bochecha; M – reto. Observa que, há algumas semelhanças nos sinais, mudam algumas desinências como: a configuração de mão e o movimento.



A **Figura** exibe a mudança da forma do sinal SAL, onde se nota a configuração de mão em cada dicionário. Como se pode observar a **figura C1**, temos mão direita e/ou esquerda em (configuração de mãos) tipo em “67”; como Ponto de Articulação (PA) espacial; Movimento (M) espiral. Já na **figura C2**, temos mão direita e/ou esquerda em configuração de mãos – “49 e 39”, PA – Boca; M – ascendente. Observa que, há um distanciamento enorme entre os dois sinais, tanto na forma quanto nos parâmetros.

5. Considerações finais

Portanto, utilizaram-se os princípios da historiografia linguística aplicada a libras segundo (KOERNER, 1996). Fez-se o processo da contextualização histórica da libras, sua estrutura e a descrição da mesma do século XIX ao século XXI, verificando uma aproximação e/ou distanciamento entre as duas épocas. Esta pesquisa com caráter documental explica os estudos descritivos e da mudança nos parâmetros na libras, foi

concluída que a língua brasileira de sinais (libras) passou por um processo de contextualização histórico, assim, como a maioria das línguas que têm sua história e marca. Para maior entendimento do artigo, é necessário que façam uma pesquisa ampla no site da UEMS da dissertação de mestrado, apresentado em 24 de janeiro de 2014, com o título: *Língua de Sinais X Libras: Uma Abordagem da Historiografia Linguística*, de minha autoria, orientada pelo Professor Dr. Miguél Eugenio Almeida.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Magno Pinheiro de. *Língua de sinais x libras: uma abordagem da historiografia linguística*. 2014. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul. Disponível em: <www.uems.br/pgletras/arquivos/2_2014-05-23_18-54-27.pdf>.

BASTOS, N. B.; PALMA, D. V. (Orgs.). *História entrelaçada: a construção de gramáticas e o ensino de língua portuguesa no século XVI ao XIX*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CAMPELLO, A. R. Constituição histórica. *Mundo & Letras*, José Bonifácio – SP, vol. 2, 2011.

CABRAL, G. Algumas considerações sobre o ensino do português escrito, como segunda língua para surdos. In: *A discriminação em questão II. Estudos surdos*. Secretaria da Educação. Diretoria de Política e Programas Educacionais. Diretoria Executiva de Educação Especial. – Recife: Secretaria de Educação, 2002, p. 17-22.

DE CLERQ J.; SWIGGERS, P. *L'histoire de la linguistique: L'autre Histoire et L'Histoire d'une Histoire*. Neve Frägen der Linguistik. Organizado por Elisabeth Felbusch, Reiner Poganele e Cornelia Weiss. Tübingen Verlag, 1991.

FERNANDES, S. *Educação bilíngue para surdos: identidades, diferenças, contradições e mistérios*. 2003. Tese (Doutorado em Letras). – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

KOERNER, K. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, p. 45-70, 1996.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 2001.

NASCIMENTO, J. V. Fundamentos teórico-metodológicos da historio-

grafia linguística. In: _____. (Org.). *A historiografia linguística: rumos possíveis*. São Paulo: Pulsar/Terras do Sonhar, 2005.

NOGUEIRA, S. M. *Língua portuguesa no Maranhão do século XIX sob o enfoque historiográfico*. 2005. Dissertação (de Mestrado). PUC/SP, São Paulo.

PEREIRA, M. C. da C. (Org.). *Orientações curriculares e proposição de expectativas de aprendizagem para a educação infantil e ensino fundamental*. São Paulo: Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, 2008.

PERLIN, G. T. T. O lugar da cultura surda. In: THOMA, Adriana da Silva; LOPES, Maura Corcini. (Orgs.). *A invenção da surdez: cultura, alteridades, identidade e diferença no campo da educação*. Santa Cruz do Sul – RS: Edunisc, 2004.

QUADROS, R. M.; KARNOPP, L. B. *Língua de sinais brasileira: estudos linguísticos*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SANTOS, V. L. C. dos. *A opinião de pais ouvintes e filhos surdos*. 2009. TCC apresentado para obter o título de Especialista em Estudos Surdos. Faculdade Santa Helena, Recife.

SILVA NETO, S. *História da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Livros de Portugal, 1952.

SUPALLA, T. Sign Language Archeology: Integrating Historical Linguistics with Fieldwork on Young Sign Languages. In: QUADROS, R. M. de. (ed.). *Sign Languages: Spinning and unraveling the past, present and future*. Proceedings of the The Ninth International Conference on Theoretical Issues in Sign Language Research. Florianópolis, Brazil, December 2006. Petrópolis: Arara Azul, 2008.

A ICONICIDADE E ARBITRARIEDADE NA LIBRAS

Vanessa Gomes Teixeira (UERJ)

vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

RESUMO

Língua é um sistema de signos constituído arbitrariamente por convenções sociais, que possibilita a comunicação entre os indivíduos. Além disso, ela é constituída por meio da cultura de uma sociedade, que também auxilia na construção da identidade desses indivíduos. No caso da língua de sinais brasileira (libras), essa não será apenas a língua natural da comunidade surda, como também irá refletir as singularidades do mundo surdo, onde ser surdo é fazer parte de uma realidade visual e desenvolver sua experiência na língua de sinais. No entanto, mesmo sendo a sua língua materna, a libras só teve seu *status* linguístico oficializado em 2002 e, até os dias de hoje, ainda sofre preconceito por parte de alguns estudiosos, que reduzem essa língua a simples gestos aleatórios ou a comparam com a mímica. Levando em conta essas considerações, o presente trabalho visa abordar questões ligadas à descrição da libras, pesquisando de que forma o conceito de iconicidade de Peirce e os conceitos de arbitrariedade de Saussure estão presentes nessa língua. A partir da análise do tema em questão e da pesquisa sobre a iconicidade e arbitrariedade na libras, esperamos que, além da descrição da língua brasileira de sinais, sejam discutidas questões que desconstruam preconceitos em relação à língua.

Palavras-chave: Iconicidade. Arbitrariedade. Signos. Libras. Sinais.

1. Introdução

Língua é um sistema de signos constituído arbitrariamente por convenções sociais, que possibilita a comunicação entre os indivíduos. Além disso, ela é constituída por meio da cultura de uma sociedade, que também auxilia na construção da identidade desses indivíduos.

No caso da língua de sinais brasileira (libras), essa não será apenas a língua natural da comunidade surda, como também irá refletir as singularidades do mundo surdo, onde ser surdo é fazer parte de uma realidade visual e desenvolver sua experiência na língua de sinais.

No entanto, mesmo sendo a sua língua materna, a libras só teve seu *status* linguístico oficializado em 2002 e, até os dias de hoje, ainda sofre preconceito por parte de alguns estudiosos, que reduzem essa língua a simples gestos aleatórios ou a comparam com a mímica.

Levando em conta essas considerações, o presente trabalho visa abordar questões ligadas à descrição da libras, pesquisando de que forma

o conceito de iconicidade de Peirce e os conceitos de arbitrariedade de Saussure estão presentes nessa língua.

2. A iconicidade na libras

A ideia de iconicidade é estudada pela pesquisa semiótica de Charles Sanders Peirce (1999), filósofo norte-americano contemporâneo de Saussure. Para Peirce (1999), em *Semiótica*, o signo é uma ideia e o mundo onde vivemos está rodeado deles. Como explica o filósofo:

[...] para que algo possa ser um Signo (expressão ou *representamen*), esse algo deve ‘representar’, [...] alguma outra coisa, chamada seu Objeto, apesar de ser talvez arbitrária a condição segundo a qual um Signo deve ser algo distinto de seu objeto. (PEIRCE, 1999, p. 47)

Antes de falarmos sobre iconicidade, é importante diferenciarmos três conceitos de sua teoria: o símbolo, o índice e o ícone. Segundo Martelotta (2011) em *Manual de Linguística*:

O símbolo, de acordo com Peirce, refere-se a determinado objeto, representando-o, com base em uma lei, hábito ou convenção, estabelecendo uma relação entre dois elementos. Para citar alguns exemplos, a cruz é o símbolo do cristianismo, e a balança, o símbolo da justiça. Uma característica importante do símbolo relaciona-se ao fato de que ele é parcialmente motivado, ou seja, há entre o símbolo e o conteúdo simbolizado alguns traços relacionados.

Há uma diferença fundamental entre o símbolo, de um lado, e o índice e o ícone, de outro, já que nesses dois últimos há um nível ainda menor de arbitrariedade. No caso do índice, ocorre uma relação de contiguidade com a realidade exterior: a fumaça, por exemplo, é o índice do fogo, e a presença de nuvens negras, o índice de chuva iminente.

O ícone, por sua vez, tem uma natureza imagística, apresentando, portanto, propriedades que se assemelham ao objeto a que se refere. A fotografia de um indivíduo, por exemplo, é uma representação icônica desse indivíduo, assim como o mapa do Rio de Janeiro representa a cidade. Assim, um ícone é qualquer coisa que seja utilizada para designar algo que lhe seja semelhante em algum aspecto. (MARTELOTTA, 2011, p. 73)

Dessa forma, a iconicidade será as características semelhantes que o ícone tem em comum com o objeto que representa. Por ser uma língua de modalidade visuo-espacial, a iconicidade está presente em grande parte dos sinais da libras, pois a relação entre a “forma” e o “sentido” é mais visível. Heloísa Maria M. L. Salles (2004), em *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, comenta:

Um aspecto que se sobressai no contraste entre as modalidades visuo-espacial e oral-auditiva é a questão da arbitrariedade do signo lingüístico. Es-

se conceito estabelece que, na constituição do signo linguístico, a relação entre o significante (imagem acústica/fônica) e o significado é arbitrária, isto é, não existe nada na forma do significante que seja motivado pelas propriedades da substância do conteúdo (significado). Uma característica das línguas de sinais é que, diferentemente das línguas orais, muitos sinais têm forte motivação icônica. Não é difícil supor que esse contraste se explique pela natureza do canal perceptual: na modalidade visuo-espacial, a articulação das unidades da substância gestual (significante) permite a representação icônica de traços semânticos do referente (significado), o que explica que muitos sinais reproduzam imagens do referente; na modalidade oral-auditiva, a articulação das unidades da substância sonora (significante) produz sequências que em nada evocam os traços semânticos do referente (significado), o que explica o caráter imotivado ou arbitrário do signo linguístico nas línguas orais. (SALLES, 2004, p. 83)

Dois exemplos que podemos destacar na libras são os sinais “árvore” e “cadeira”, constituídos a partir de características da imagem dos objetos aos quais se referem. Enquanto o primeiro lembra a imagem do tronco e das folhas de uma árvore, o segundo lembra as pernas de uma pessoa, representadas pelos dedos indicador e médio, sentada no objeto em questão.

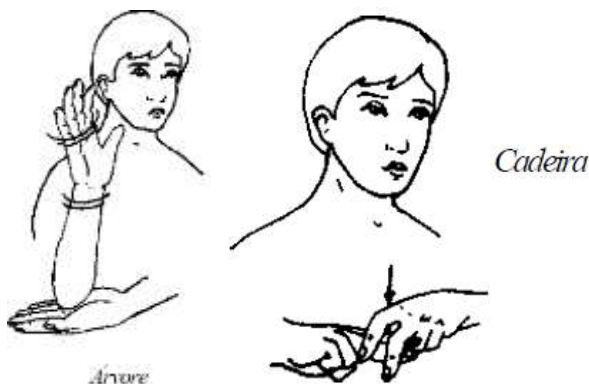


Fig. 1. Fonte: SALLES, 2004, p. 88-92

Além de ocorrer nos substantivos, a iconicidade também acontece em alguns verbos na libras, porém ela se manifesta de modo diferente. Há alguns verbos que variam de acordo com o sujeito que sofre a ação, como, por exemplo, o verbo “cair”. Se o sujeito for uma pessoa, a configuração de mão será os dedos indicador e médio em pé, representando a imagem das pernas do indivíduo em pé, e o movimento da queda será feito a partir do deslize desses dois dedos pela palma da mão, representando a queda de um ser humano. No entanto, se o sujeito for um objeto,

como uma folha de papel, a configuração de mão será o sinal de “papel” e o ato de cair se relacionará com o movimento que esse objeto faz em direção ao chão. Logo, o verbo “cair” tem natureza icônica, pois sua constituição é influenciada pelo modo como o sujeito ao qual ele se refere se comporta.

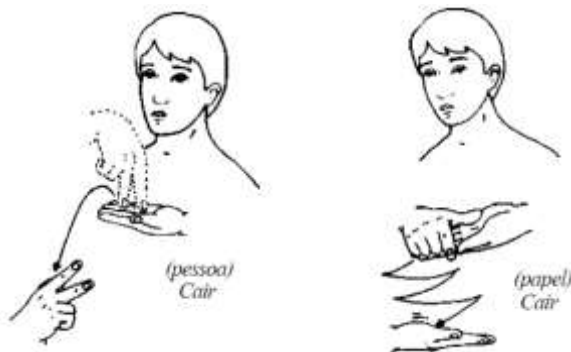


Fig. 2. Fonte: SALLES, 2004, p. 93.

No entanto, apesar da iconicidade estar mais presente na língua de sinais, não podemos considerar essa uma característica exclusiva das línguas visuo-espaciais, pois, nas línguas orais auditivas, ela também está presente, como é o caso das onomatopéias³⁵. Além disso, não podemos afirmar que a libras é uma língua exclusivamente icônica, pois, como nos mostra Gesser (2009 *apud* SAUSSURE, 1916):

[...] mesmo os sinais mais icônicos tendem a se diferenciar de uma língua de sinais para outra, o que nos remete ao fato de a língua ser um fenômeno convencional mantido por um “acordo coletivo tácito” entre os falantes de uma determinada comunidade. (GESSER, 2009, p. 24 *apud* SAUSSURE, 1916)

3. A arbitrariedade na libras

Na visão saussuriana, uma unidade linguística, chamada também de signo, é formada de duas partes: um conceito, que ele chamará de “significado”, e uma imagem acústica³⁶, que será denominada de “signi-

³⁵ De acordo com Gesser (2009) “Podemos verificar [a iconicidade] no clássico exemplo das onomatopéias como *pingue-pongue*, *zigzagague*, *tique-taque*, *zum-zum* – cujas formas representam, de acordo com cada língua, o significado”. (GESSER, 2009, p. 24)

³⁶ Em relação à ideia de imagem acústica, é importante lembrar que esse conceito não se relaciona com o som material, pois, como explica Saussure (1916), “esta não é o som material, coisa pura-

ficante”. Além disso, para o linguista, a relação entre essas duas partes é arbitrária³⁷. Como ele explica:

Assim, a ideia de “mar” não está ligada por relação alguma interior à sequência de sons m-a-r que lhe serve de significante; poderia ser representada igualmente bem por outra sequência, não importa a qual; como prova, temos as diferenças entre as línguas e a própria existência de línguas diferentes. (SAUSSURE, 1916, p. 80)

Logo, a ideia de arbitrariedade da língua se relaciona com a ideia de convenção: enquanto a palavra “cadeira” é icônica na língua de sinais, na língua portuguesa, por exemplo, ela é arbitrária, pois só recebe esse nome devido a uma convenção que estabelece esse conceito e não porque há uma relação entre o som da palavra e o objeto que ela designa.

No caso da libras, alguns exemplos que podemos citar são os sinais do substantivo “biscoito” e “pessoa” e do verbo “desculpar”. Diferente dos exemplos acima, os sinais abaixo não têm seus constituintes influenciados pela imagem dos objetos aos quais eles se referem. Eles mostram que, mesmo a libras sendo uma língua de forte motivação icônica, alguns dos seus sinais são arbitrários.



Fig. 3. Fonte: SALLES, 2004, p. 87-88

Outros exemplos que também podem ser citados são alguns verbos, como “ter” e “querer”. Nesses casos, seus sentidos foram estabeleci-

mente física, mas a impressão psíquica desse som, a impressão que dele nos dá o testemunho de nossos sentidos; tal imagem é sensorial e, se chegamos a chamá-la “material”, é somente neste sentido, e por oposição ao outro termo da associação, o conceito, geralmente mais abstrato. (SAUSSURE, 1916, p. 80)

³⁷ Segundo Saussure, a palavra *arbitrário* “não deve dar a ideia de que o significado dependa da livre escolha do que fala (ver-se-á, mais adiante, que não está ao alcance do indivíduo trocar coisa alguma num signo, uma vez que esteja ele estabelecido num grupo linguístico); queremos dizer que o significante é *imotivado*, isto é, arbitrário em relação ao significado, com o qual não tem nenhum laço natural na realidade.

dos a partir de conceitos convencionais criados e não porque seus significantes nos dão “pistas” ou têm alguma relação direta com seus sentidos.

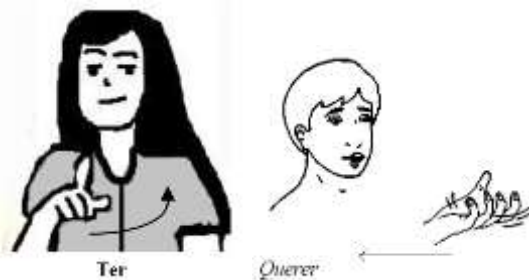


Fig. 4. Fonte: TEIXEIRA & LEITÃO, 2013, p. 93

4. Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo trabalhar questões relacionadas a iconicidade e arbitrariedade na libras, conceitos propostos por Peirce e Saussure, respectivamente. A partir da análise do tema em questão, além da descrição da língua brasileira de sinais, foram discutidas questões que justificam o status linguístico da libras e desconstróem pre-conceitos em relação à língua.

Apesar de inúmeras lutas e séculos de opressão, podemos observar progressos significativos no que diz respeito à comunidade surda, como a oficialização da libras, o direito do surdo de ter um intérprete nas instituições educacionais, a obrigatoriedade da inclusão do ensino de libras nas áreas de licenciatura no ensino superior para surdos etc. No entanto, para que a libras seja realmente reconhecida como língua, é necessário, além da implementação de políticas públicas, estudos que descrevam suas singularidades e que desconstruam estereótipos equivocados.

Eliminar o preconceito e reducionismos da sociedade é um caminho difícil, mas mudar a perspectiva e o olhar que temos em relação à comunidade surda é um fator fundamental para que haja a real inclusão. Além disso, são necessárias modificações de modo que as especificidades da comunidade surda sejam atendidas e, principalmente, sua singularidade linguística respeitada. É preciso que seja desenvolvida uma visão crítica em relação ao contexto social atual, direcionando o olhar para os surdos e criando a consciência de que essa comunidade é composta por integrantes ativos em nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002*. Dispõe sobre a língua brasileira de sinais. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abril 2002.

BRASIL. *Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005*. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a língua brasileira de sinais – libras, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, n. 246, p. 28-30, 22 dez. 2005.

DECHANDT, Sônia B. A apropriação da escrita por crianças surdas. In: QUADROS, R. M.(Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

FERREIRA-BRITO, L. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

FERNANDES, Sueli. Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações. In: *Grupos de estudos por área*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2007.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?* Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

MARTELOTTA, Mário Eduardo et al. *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2011.

PEIRCE, Charles S. *Semiótica*. São Paulo: Perspectiva, 1999.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: efeitos de modalidade e práticas pedagógicas. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; WILLIAMS, L. C. de A. (Orgs.). *Temas em educação especial IV*. São Carlos: EdUFSCar, 2004.

_____. *Língua de sinais: instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

SALLES, Heloísa Maria M. L. et al. *Ensino de língua portuguesa para surdos: caminhos para a prática pedagógica*, v. 1. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 2006.

SOUZA, Tanya Amara Felipe de. Uma breve retrospectiva da educação

de surdos no Brasil (II). Programa Nacional de Apoio à Educação de Surdos. In: _____. *Libras em contexto*: curso básico do estudante cursista. Brasília: SEESP, 2001.

TEIXEIRA, Vanessa Gomes; LEITÃO, Catarina Modesto de Carvalho. Flexão verbal em libras e em língua portuguesa: análise contrastiva. *Revista Philologus*, Ano 19, N° 55, p. 31-43. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2013. Disponível em:
<<http://www.filologia.org.br/revista/55/003.pdf>>.

A ILUSÃO DE IMPARCIALIDADE E DE NEUTRALIDADE NO JORNALISMO ON-LINE DE CAMPO GRANDE (MS)

Marcelo Eduardo da Silva (UEMS)

marcelo.uems@gmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

RESUMO

Os veículos de comunicação se servem de fontes documentais, mas eles mesmos são também fontes documentais para pesquisas históricas, sociais, culturais, econômicas etc. Por meio deles, os cidadãos têm acesso a informações sobre os mais variados assuntos, que desempenham o papel de orientar o leitor na compreensão do mundo e, sobretudo, na formação da opinião. O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e visa a contribuir para uma melhor compreensão do funcionamento do discurso jornalístico veiculado pelo suporte eletrônico, ao eleger para objeto de análise a cobertura de um acontecimento político e discursivo inédito em Campo Grande: o processo de cassação do mandato do prefeito Alcides Bernal, oficializado em publicação do *Diário Oficial do Município* em 13 de março de 2014. Os textos escolhidos para compor o *corpus* de estudo cobrem todo o momento de tensão deste processo. Ou seja, foram coletados escritos anteriores e posteriores à oficialização da cassação. Tendo por referencial teórico e metodológico a análise do discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1997; ORLANDI, 2007) e os estudos sobre a responsabilidade enunciativa (AUTHIER, 2004; MAINGUENEAU, 2004), o objetivo maior é depreender, no que é dito ou reportado pela voz do jornalista, aquilo que não é dito, mas que produz sentidos, revelando, silenciosamente, posicionamentos políticos e ideológicos historicamente constituídos.

Palavras-chave:

Discurso jornalístico. Análise do discurso político. Acontecimento discursivo.

1. Introdução

O presente trabalho é parte de uma pesquisa de mestrado que visa a colaborar para um melhor entendimento sobre a construção do sentido do/ no discurso jornalístico veiculado pelo suporte eletrônico. Para tanto, analisa a cobertura realizada pela imprensa *on-line* de Campo Grande de um acontecimento político e discursivo inédito na cidade: o processo de cassação do mandato do prefeito Alcides Bernal, oficializado em publicação do *Diário Oficial do Município* em 13 de março de 2014.

O *corpus* a ser analisado é composto por textos publicados em meio a todo o período de efervescência do processo, ou seja, acolhe escritos anteriores e posteriores à oficialização da cassação.

A pesquisa é orientada metodologicamente por conceitos da análise do discurso de linha francesa (PÊCHEUX, 1997; ORLANDI, 2007) e dos estudos sobre a responsabilização enunciativa (AUTHIER, 2004; MAINGUENEAU, 2004).

Em nossa perspectiva, a consulta a fontes documentais – históricas, sociais, culturais, econômicas etc. – constitui parte integrante das práticas discursivas do jornalismo. Como resultado da etapa de coleta de informações, em grande parte obtidas por meio de declarações, o jornalista redige notícias sobre os mais variados assuntos, notícias essas que podem desempenhar o papel de orientar o leitor na compreensão do mundo e, sobretudo, na formação da opinião. Num movimento inverso, os textos de imprensa passam a constituir, eles próprios, fontes do imaginário coletivo, fazendo circular discursos e instituindo (novos) sentidos.

Nessa concepção, tomamos a cassação do prefeito como um acontecimento da ordem do *discurso* (ORLANDI, 2007), entendendo que, embora transmitindo informações de aparência neutra e imparcial³⁸, o discurso jornalístico deixa vestígios de dizeres anteriores, recuperáveis somente no tênue limite entre língua e história.

Entender esse limite contribui para compreender que o que é dito ou citado pelo jornalista traz sentidos, e, além disso, aquilo que não é dito também é capaz de produzir sentidos. Dessa forma, o discurso jornalístico se mostra muitas vezes *opaco* e não *transparente* (ORLANDI, 2007). Essa opacidade pode acobertar posicionamentos políticos e ideológicos historicamente constituídos.

2. O discurso: entre estrutura e acontecimento

Em uma perspectiva de análise do discurso, as condições de produção do discurso (PÊCHEUX, 1997) são determinantes para se compreender o sentido atualizado pelos termos da língua numa dada materialidade discursiva (texto). Pela leitura althusseriana³⁹ de Marx, o filósofo

³⁸ Os conceitos de imparcialidade e de neutralidade são concebidos de modo distinto no Jornalismo. Essa questão será retomada no decorrer do artigo.

³⁹ Louis Althusser (1918-1990) elaborou – a partir do materialismo histórico de Karl Marx (1818-1883) – o conceito de Aparelhos Ideológicos de Estado, por ele assim explicado: “Designamos por Aparelhos Ideológicos de Estado um certo número de realidades que se apresentam ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (ALTHUSSER, 1974, p. 43). Para o autor,

francês Michel Pêcheux (1997) integra o problema do contexto à análise linguística, contribuindo para superar a ruptura epistemológica língua x fala.

Por essa ótica, o lugar (a posição social) de onde se fala define o modo como se fala e, neste sentido, a língua, antes de estabelecer os significados das palavras à revelia dos sujeitos, passa a ser vista como o espaço em que certas posturas históricas e ideológicas se cristalizam.

O texto jornalístico reflete, então, posicionamentos historicamente constituídos, estabelecendo, para além de uma prática profissional (formação social), uma formação ideológica assentada sobre práticas discursivas que ultrapassam a situação imediata da tomada de fala – o *eu, aqui, agora* do texto.

Assim sendo, o acontecimento discursivo de que nos ocuparemos só pode ser efetivamente compreendido na relação intrínseca que estabelece com seu exterior, ou seja, com suas condições de produção.

No que tange à cobertura do processo de cassação de Bernal, esse acontecimento discursivo não irrompe “do nada”. Isso significa que ele possui uma estrutura, uma certa ordem, como condição para a atualização do sentido, para o gesto interpretativo (ORLANDI, 2007). Isso porque as condições de produção a partir das quais o acontecimento é enunciado orientam em grande medida o sentido que o sujeito-jornalista acredita atualizar, a despeito de si mesmo.

Não obstante, para além do contexto histórico do discurso jornalístico, há que se considerar, para cada texto, uma situação de enunciação particular, partindo-se dos índices pragmáticos – locutor, interlocutor, finalidades, temporalidade, espaço físico, gênero do discurso (MAIN-GUENEAU, 2004).

Pois, se é verdade que o texto não se limita ao quadro enunciativo/pragmático, tendo em vista sua forte relação com as condições de produção, que são de ordem histórica, não há como negar que ele toma forma dentro de uma determinada configuração enunciativa. Nesse sentido, é a partir do modo “como” o texto é enunciado – os arranjos linguísticos – que emergem os efeitos de sentido, estes sim, recuperáveis apenas no discurso (língua + condições de produção). “Dominar um gênero de dis-

a imprensa é uma das instituições citadas: mais precisamente, é um membro dos Aparelhos Ideológicos de Estado da Informação.

curso é ter uma consciência mais ou menos clara dos *modos de encadeamento* de seus constituintes em diferentes níveis: de frase a frase, mas também em suas partes maiores”. (MAINGUENEAU, 2004, p. 68, grifo nosso)

A seguir, apresentamos o contexto histórico e enunciativo em que se desenrolou o processo de cassação. No mesmo movimento, apresentamos as categorias da análise.

3. As condições de produção históricas e imediatas de um acontecimento discursivo

Hoje contando com uma equipe de mais de vinte jornalistas profissionais e repórteres fotográficos, além de estagiários e setores de transporte, *marketing* e *webmaster*, o *site* de notícias *Campo Grande News* começou de forma tímida, apostando em algo inovador no final da década de 1990, o jornalismo *on-line*.

As primeiras matérias foram ao ar em 4 de março de 1999. Eram um jornalista e uma estagiária com dois computadores e dois celulares. Essa era toda a equipe do veículo que principiou essa forma de jornalismo no Estado, agora tão difundida.

O enfoque de sua posição na difusão de informações é colocado à mostra numa reportagem especial, datada do aniversário de seus treze anos de existência:

O Campo Grande News é um hábito diário. Faz parte da rotina do sulmato-grossense ligar o computador e acessar o site. Na verdade, o Campo Grande News é leitura “obrigatória” não só dos “conterrâneos”. Amigos que já moraram aqui até hoje procuram as informações do Campo Grande News, alvo de tantos estudos. (*Campo Grande News*, 2012)

A transcrição é trecho de um dizer de uma jornalista que passou pelo *Campo Grande News* e que, no momento dessa entrevista, era coordenadora de produção de rede uma rede de TV local.

Outro discurso manifesta o caráter de credibilidade que o *Campo Grande News* afirma buscar: “A quantidade de fontes que continuam contribuindo com furos importantes é um termômetro da credibilidade que o portal construiu” (*Campo Grande News*, 2012). O trecho é parte da entrevista concedida, na mesma reportagem, por outra jornalista que trabalhou no veículo (e que naquele momento era produtora de uma rede de TV).

Por sua vez, o *Midiamax* é considerado outro grande veículo *on-line*, não só da Capital, mas de todo o Estado. Dotado de uma equipe de mais de vinte profissionais e recursos estruturais próximos ao concorrente, o *Midiamax* é mais novo, está no ar desde 16 de maio de 2002.

A linha editorial defendida pelo veículo é assim explicitada pelo sócio proprietário, em reportagem alusiva ao aniversário de dez anos do jornal:

Se tem uma coisa que eu aprendi nesses dez anos como cidadão é dar valor à liberdade de expressão e à liberdade de imprensa. Aliás, assegurada pela Justiça. Nós, talvez como ninguém no Estado, temos sido alvo de processos, ataques e questionamentos, por ter uma pauta isenta, independente, e manter o tema da gestão pública em evidência permanente. (*MIDIAMAX*, 2012)

É possível verificar, nos discursos dos profissionais que passaram pelo *Campo Grande News* e do proprietário do *Midiamax*, o ideal de isenção e credibilidade na transmissão da informação. É, pois, dentro dessas condições de produção – que pressupõem uma postura ideológica – que os fatos são noticiados.

Entretanto, nosso objetivo neste artigo é mostrar que o ideal de neutralidade e imparcialidade constitui, na realidade, um simulacro, na medida em que outras vozes/discursos fazem-se presentes no texto jornalístico, instaurando o interdiscurso com posicionamentos ideológicos em conflito, como veremos nas análises.

Com relação ao quadro pragmático ou enunciativo da notícia, mesmo sendo o texto jornalístico veiculado pelo suporte *on-line* caracterizado por uma mescla de linguagens – verbal (texto escrito e texto auditivo) e não verbal (imagens, infográficos etc.) –, a linguagem verbal escrita é predominante, segundo uma estrutura de *links* e remissões – o hipertexto.

Na transmissão oral do texto, o coenunciador⁴⁰ compartilha com o enunciador o mesmo espaço-tempo, por isso, tem possibilidade de reação imediata ao que foi dito: pode, por exemplo, levar em conta itens como entonação, gestos etc. Já na transmissão escrita, há uma diferença, explicada por Maingueneau (2004) nos seguintes termos:

⁴⁰ Com base em Maingueneau (2004), vislumbramos o coenunciador para além de um simples receptor da mensagem. Trata-se de uma instância pressuposta em toda tomada de fala, participante (físico ou imaginário) da troca verbal, e, desse modo, parte integrante da/na coconstrução do sentido.

No *escrito*, por outro lado, ele [o coenunciador] deve proceder a uma leitura pessoal. Se o locutor encontra dificuldade em controlar o curso de uma intenção oral, que implica minimamente a participação de pelo menos duas pessoas, no escrito ele pode impor seu modo de consumo, seu ritmo de apropriação: ler com a rapidez que lhe convém, silenciosamente ou em voz alta, com atenção ou em diagonal, interromper-se quando quiser; a distância que assim estabelece entre coenunciador e texto escrito abre o espaço para um *comentário* crítico ou para *análises*: o leitor pode sondar o texto, comparar certas partes, de forma a elaborar interpretações. (MAINGUENEAU, 2004, p. 79)

É característico, ainda, do contexto enunciativo dos gêneros do discurso da esfera jornalística, tanto quanto de outros discursos, o estabelecimento tácito de um princípio de cooperação. Isso significa que o locutor escreve em função de (ou para) um interlocutor, o que Maingueneau (2004, p. 31) designa como um “conjunto de normas”:

[...] para construir uma interpretação, o destinatário deve supor que o produtor do enunciado respeita certas “regras do jogo”: por exemplo, que o enunciado é “sério”, que foi produzido com a intenção de comunicar algo que diz respeito àqueles a quem é dirigido. [...] Entra em ação um saber *mutuamente conhecido*: cada um postula que seu parceiro aceita as regras e espera que o outro as respeite. (MAINGUENEAU, 2004, p. 31)

Tal funcionamento ocorre de modo análogo na comunicação entre o enunciador do jornal e seu coenunciador (o leitor). O leitor entende que o que é veiculado é “sério”, e aceita as “regras do jogo”, ou ainda, o contrato implícito. A respeito do princípio de cooperação, Maingueneau (2004) diz que:

Esse princípio adquire todo o seu peso nas conversações, quando os interlocutores (dois ou mais) estão em contato direto e interagem continuamente um com o outro. Mas as leis do discurso valem também para qualquer outro tipo de enunciação, até mesmo para a escrita, em que a situação de recepção é distinta da situação de produção. (MAINGUENEAU, 2004, p. 32)

As leis do discurso citadas por Maingueneau são saberes supostamente compartilhados pelos interlocutores, dessa forma, a comunicação permite que conteúdos implícitos sejam transmitidos, funcionando ora como subentendidos, ora como pressupostos.

[O] tipo de implícito que se evidencia pelo confronto do enunciado com o contexto da enunciação, postulando-se que as leis do discurso são respeitadas, é denominado *subentendido*. Em geral, opõe-se o subentendido a um outro tipo de implícito, os *pressupostos*, que vêm inscritos *no enunciado*. (MAINGUENEAU, 2004, p. 33)

Entre as principais leis do discurso apontadas por Maingueneau,

duas, em particular, ajudam a apreender a imagem que se faz do jornalista. São elas: a lei da pertinência e a lei da sinceridade⁴¹.

A lei da pertinência

[...]

Toda enunciação implica sua pertinência, o que leva o destinatário a procurar confirmar essa pertinência. Se um jornal publica na primeira página “Daniel voltou a ver a princesa Stéphanie”, só o fato de dizê-lo implica que esta informação é pertinente lá onde ela se encontra, do modo como se encontra e para o público ao qual se destina. [...]

A lei da sinceridade

Diz respeito ao *engajamento* do enunciador no ato de fala que realiza. Cada ato de fala (prometer, afirmar, ordenar, desejar etc.) implica um determinado número de condições, de regras de jogo. Por exemplo, para afirmar algo, deve-se estar em condições de garantir a verdade do que se diz; [...]

(MAINGUENEAU, 2004, p. 35)

Dessa maneira, o leitor, obedecendo ao princípio de cooperação, assume que o jornalista (ou o jornal) escreve algo com pertinência e com sinceridade. O jornalista detém, pois, grande parte da responsabilidade no relato dos fatos e no tratamento que lhes é dado. Esse papel é ainda mais estratégico porque os textos jornalísticos possuem um grande potencial de circulação social.

Nessa concepção, vemos que o jornalista é, mais do que narrador de fatos, um verdadeiro autor, no sentido que lhe dá Foucault (1999)⁴²: “O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência”. (FOUCAULT, 1999, p. 26)

O jornalista não é autor no sentido mais popularizado do termo, na relação com autoria/subjetividade. Ele ocupa, na realidade, uma posição, determinada pelas condições de produção da formação social e

⁴¹ As leis citadas por Maingueneau, do mesmo modo como os conceitos de pressuposto e subentendido, foram elaboradas nos quadros teóricos da pragmática (Searle) e na semântica pragmática (Ducrot). Optamos, neste artigo, pelo tratamento conferido por Maingueneau (2004) ao quadro pragmático do discurso, em razão de nossa opção teórica pela análise do discurso. Com efeito, nas abordagens pragmáticas, há pouca ou nenhuma menção às condições de produção do discurso, e Maingueneau distingue-se por aliar as duas perspectivas, sem abandonar a análise do discurso.

⁴² Apesar de não se enquadrar na análise do discurso francesa, Foucault é visitado, neste trabalho, por sua influência para o pensamento contemporâneo a Pêcheux.

ideológica do jornalismo, que o assujeita a reproduzir práticas discursivas. Nesse sentido, sua margem de manobra é bastante reduzida. As práticas discursivas a que nos referimos são os gêneros do discurso, conceito emprestado do filósofo russo Bakhtin, que Maingueneau integra à análise do discurso pela perspectiva seguinte:

Todo gênero de discurso visa a um certo tipo de modificação da situação da qual participa. Essa finalidade se define ao se responder à questão implícita: “Estamos aqui para dizer ou fazer o quê?”. [...] A determinação correta dessa finalidade é indispensável para que o destinatário possa ter um comportamento adequado ao gênero de discurso utilizado. (MAINGUENEAU, 2004, p. 66)

Desse modo, os gêneros discursivos do jornalismo constituem dispositivos comunicacionais relacionados a práticas discursivas social e historicamente estabelecidas. Sua organização temática, linguística e textual está a serviço das condições de produção daquele discurso, não se tendo originado no contexto local de sua produção.

Portanto, esse “universo” próprio do jornalista faz com que ele se sirva de dispositivos já tipificados na sociedade, o que implica dizer que a recepção do texto jornalístico, por parte do leitor, é em grande parte tributária da configuração genérica dos textos veiculados. Nesse contexto, os ideais de neutralidade e imparcialidade correspondem às finalidades desse gênero discursivo que, como dissemos, não se originaram no momento da produção dos textos, mas já participam dos hábitos de leitura dos consumidores de notícias.

É importante ressaltar, ainda, que existem duas grandes divisões entre os gêneros do jornal: os informativos e os opinativos. Em pesquisa de comunicação comparada entre jornais impressos brasileiros e portugueses, Chaparro (2008) propõe uma nova divisão: o relato e o comentário. O primeiro mostraria um grupo de textos mais narrativos, e o segundo, mais argumentativos. O autor situa apenas a crônica como um intermediário entre os dois.

Essa divisão é comum nas páginas dos jornais impressos e, por analogia, também é feita no jornalismo *on-line*, em que existem os textos jornalísticos opinativos (editorial e artigo, por exemplo) e os informativos (notícia, entrevista, reportagem, por exemplo).

Mas, será que os textos incluídos em editoriais de política e geral (que seriam do grupo informativo e não do opinativo) são isentos de juízos, são imparciais, neutros? Ou existem opacidades nesses textos? É o

que procuraremos mostrar nas análises de notícias sobre a cassação de Bernal, que, em nossa perspectiva, são portadoras de subjetividade.

4. *Pistas para uma análise da ilusão de imparcialidade e de neutralidade na notícia*

Para o grande público, imparcialidade e neutralidade podem ser interpretadas como termos sinônimos. Mas, no Jornalismo, trazem noções distintas, segundo o *Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros*, implementado pela Federação Nacional dos Jornalistas (FENAJ).

Esse documento busca atribuir um caráter de isenção ao trabalho do jornalista. Como pontua o inciso I do Art. 2º: “a divulgação da informação precisa e correta é dever dos meios de comunicação [...]” (FENAJ, 2007, p. 1). Afirma, ainda, que o jornalista “deve” (FENAJ, 2007, p. 3):

I – ressalvadas as especificidades da assessoria de imprensa, *ouvir sempre*, antes da divulgação dos fatos, o maior número de pessoas e instituições envolvidas em uma cobertura jornalística, principalmente aquelas que são objeto de acusações não suficientemente demonstradas ou verificadas; (FENAJ, 2007, p. 3, grifo nosso)

Nessa citação, a noção de imparcialidade pode ser depreendida da afirmação de que o jornalista deve ouvir o maior número de pessoas envolvidas na situação relatada.

Em outro trecho do referido código, declara-se que “o compromisso fundamental do jornalista é com a *verdade no relato dos fatos*, deve pautar seu trabalho na precisa apuração dos acontecimentos e na sua correta divulgação” (FENAJ, 2007, p. 1, grifo nosso). Tal afirmação impõe uma busca pela verdade, a qual deve se dar sem tomada de posição, ou seja, de forma neutra.

Conquanto, trabalhamos com a hipótese de que o discurso jornalístico acaba por deixar vestígios de uma quebra dessa conduta idealizada. As abordagens teóricas da análise do discurso e dos estudos sobre a responsabilização enunciativa (já mencionadas no princípio deste artigo) fornecem subsídios para verificar tal hipótese no discurso que se materializa pelo/no texto jornalístico.

Com relação à questão metodológica para a análise do *corpus*, a análise do discurso, segundo Marques (2011, p. 61), “é um campo de pesquisas que não possui uma metodologia pronta”. Por isso, novos olha-

res sobre os textos podem suscitar novas ferramentas de análise.

Para apontar e descrever a opacidade do discurso jornalístico na análise do *corpus* de estudo, estabelecemos alguns critérios metodológicos, fundamentando-nos nas contribuições dos estudiosos do discurso que problematizam a relação entre discurso e enunciação/enunciado. Deste modo, objetivamos:

- a) definir objetivos [em suma, definir as imagens e as relações simbólicas mergulhadas na pseudoneutralidade jornalística], objeto [textos sobre o assunto já mencionado (cassação de Bernal) presentes em *sites* de Campo Grande], preparar hipótese [há fissuras na imparcialidade e na neutralidade na cobertura feita por esses veículos];
- b) recortar o *corpus*;
- c) observar “transferências de sentido” (ORLANDI, 2007);
- d) analisar as posições de sujeitos no discurso (das fontes consultadas pelos jornalistas também, caso sirvam de suporte para o objetivo do estudo);
- e) identificar as heterogeneidades discursivas (AUTHIER, 2004) presentes nos textos analisados.
- f) analisar os implícitos da linguagem (MAINGUENEAU, 2004).

Neste artigo em particular, optamos por restringir as análises à questão dos implícitos, tal como proposto por Maingueneau (2004).

Antes de proceder às análises, cabe explicitar, a respeito do acontecimento discursivo em pauta, que Alcides Bernal foi o primeiro prefeito a ter o mandato cassado no município de Campo Grande, seja enquanto parte interiorana do antigo Mato Grosso uno, seja como capital de Mato Grosso do Sul, instituída em 1979.

A votação foi realizada no dia 12 de março de 2013, um ano e três meses após sua posse. O resultado foi de 23 votos a favor e 6 contrários à cassação do prefeito. A decisão dos vereadores foi oficializada no dia seguinte, com a publicação do resultado no *Diário Oficial*.

Radialista e advogado, Bernal foi o vereador que recebeu o maior número de votos em 2004 (pelo PMN), sendo reeleito no pleito seguinte, em 2008 (pelo PP), mas não concluiu o mandato, pois fora eleito deputado estadual em 2010. Na eleição de 2012, deixou o cargo na Assembleia

para concorrer à Prefeitura da Capital, vencendo no segundo turno o concorrente da situação, Edson Giroto (PMDB).

A cassação ocorreu em março de 2014, mas meses antes já havia rugas entre o prefeito e os vereadores, com troca de farpas de ambos os lados, uma situação que foi acompanhada pela imprensa.

Dentre os textos que compõem o *corpus* da pesquisa, selecionamos, para este artigo, os enunciados de duas notícias, publicadas nos veículos já citados. Tendo em vista o espaço restrito de um artigo, optamos por analisar exemplos representativos da ilusão de imparcialidade e de neutralidade na notícia.

O primeiro trecho é parte da matéria publicada no *site Campo Grande News* em 28 de fevereiro de 2014, na editoria de política. A data da publicação é anterior à oficialização da cassação, mas está compreendida no período do processo, iniciado por discussões entre vereadores e membros da situação que perderam as eleições para prefeito, dentre eles, o governador do estado de Mato Grosso do Sul, André Puccinelli, membro do PMDB, partido derrotado no segundo turno do pleito de 2012.

O texto refere-se a um embate sobre recursos financeiros a entidades e órgãos que, segundo o governador, deveriam ser feitos pela Prefeitura, mas que foram arcados pelo Executivo Estadual:

O governador André Puccinelli (PMDB) disse, nesta sexta-feira (28), que *apesar do prefeito de Campo Grande, Alcides Bernal (PP), tem [ele governador André Puccinelli] contribuído muito com a Capital. Para exemplificar o fato cita repasse de recurso para a AGETRAN (Agência Municipal de Trânsito), Santa Casa e Hospital do Câncer Alfredo Abraão. (CAMPO GRANDE NEWS, 2014, grifo nosso)*

Ao empregar o advérbio “apesar”, grifado no texto, o jornalista atualiza um efeito de sentido que associa o prefeito Bernal a um empecilho. Esse articulador lógico orienta o sentido na direção de uma concessão, promovendo um procedimento inferencial que só pode ser realizado pelo leitor, não sendo, portanto, assumido pelo jornalista, mas sugerido. Vê-se aí a não responsabilização enunciativa da parte do jornalista, um procedimento que confere à notícia ares de imparcialidade e de neutralidade, mas que, na opacidade da língua, revela a interdiscursividade com os discursos desfavoráveis à permanência do prefeito.

Com efeito, o termo “apesar” age como um implícito de tipo pressuposto (MAINGUENEAU, 2004), visto que se localiza no nível do enunciado, indicando que Bernal representa uma “dificuldade”. Se André

Puccinelli, conforme a matéria, é quem está contribuindo com a Capital, Bernal é pressuposto como um empecilho para essa contribuição, ou seja, empecilho para o benefício da cidade.

Existe, por isso, nesse “apesar”, um conteúdo pressuposto: o de que “Bernal não faz”, o que termina por reforçar a imagem de Puccinelli, aquele que “faz”. Esse pressuposto, conforme expõe Maingueneau (2004, p. 33), é um “conteúdo implícito” e “está no enunciado, mas subtraindo-se a qualquer contestação, como se se tratasse de uma evidência”.

O articulador empregado também autoriza outro implícito, que só amplifica o efeito de sentido de que Bernal constitui um empecilho, uma obstrução às melhorias da cidade. O implícito, neste caso, é da ordem do subentendido, ou seja, é recuperado na enunciação e não no enunciado. Subentende-se que Bernal “não faz alguma coisa que deveria fazer”, mas que existe “alguém que faz alguma coisa”. Podemos dizer que há a ideia de transferência de responsabilidade: uma responsabilidade que seria de Bernal está nas mãos do governador Puccinelli. Aqui, novamente, o interdiscurso “mostra” sua face, na medida em que o partido do governador, o PMDB, também é aquele do candidato Edson Giroto, concorrente de Bernal, derrotado nas eleições para a Prefeitura de Campo Grande.

O segundo enunciado a ser analisado foi veiculado pelo *site Midiamax*, no dia 13 de novembro de 2013, momento em que os debates sobre a possível cassação ganhavam força (o que culminaria com a cassação alguns meses depois).

O texto trata da visita do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Campo Grande, para um evento com diversas autoridades. No enunciado selecionado, Bernal não possui mais apoio político, o que o deixaria instável em sua posição:

Pela manhã, Bernal foi ao encontro do ex-presidente para conseguir uma conversa e uma foto, como muitos políticos.

Apesar de ser o anfitrião, Bernal se manteve todo o tempo solitário. (MIDIAMAX, 2013, grifo nosso)

Novamente, o articulador lógico “apesar” acarreta efeitos de sentido que ultrapassam a transparência do dito. Neste caso, o efeito é de exclusão, assumindo-se que, na qualidade de autoridade máxima do Poder Executivo do município, Bernal deveria ser o responsável pelo primeiro contato com o ex-presidente, pois é o “anfitrião” da visita, aquele que deveria ser o cicerone do encontro.

Tem-se, aqui também, um implícito de tipo subentendido, cujo conteúdo é fornecido pela enunciação e não pelo enunciado. Pois se diz que Bernal manteve-se “o tempo todo solitário”, “apesar de ser o anfitrião”. A matéria trata de um ambiente cercado de políticos, alguns, inclusive, da base do prefeito. Mesmo assim, o prefeito se encontrava só.

De um ponto de vista neutro e imparcial, o jornalista poderia ater-se a descrever o acontecimento mantendo-o na ordem dos fatos observados: “Bernal se manteve todo o tempo solitário”. Nota-se, no entanto, que complementou o fato com um comentário, neste caso, pouco neutro: “apesar de ser o anfitrião”.

A estratégia, neste e em outros casos, consistiu em delegar ao leitor a tarefa de interpretar o subentendido a partir do qual se infere que o estado “solitário” de Bernal não era exclusividade deste evento em particular, mas que representava sua condição na conjuntura política que o cercava.

5. Considerações finais

Neste artigo, analisamos enunciados extraídos de textos jornalísticos, mais especificamente de um gênero discursivo categorizado como informativo, a notícia, supostamente neutra e imparcial. Os enunciados em questão foram publicados nos *sites* de informação *Campo Grande News* e *Midiamax*, veículos que se encontram entre os mais acessados no município, o que denota serem fontes consolidadas junto ao público leitor.

As notícias analisadas correspondem a um acontecimento amplamente repercutido na imprensa, o que faz com que o consideremos um acontecimento discursivo, relacionado à cobertura do processo de cassação do então prefeito Alcides Bernal.

Com base no referencial teórico da análise do discurso de linha francesa e dos estudos sobre a responsabilização enunciativa, preconizamos a relação inextricável entre o texto (entidade concreta e localizável) e as condições de produção do discurso (históricas). Como resultado desse aparato teórico-metodológico, foi possível detectar, nos enunciados analisados, que os textos relativos ao processo de cassação carregam fortes indícios de não ditos, isto é, de conteúdos implícitos que produzem sentido.

Como parte do contrato tacitamente estabelecido entre jornalista e leitor, o pressuposto e o subentendido são dados a “ver” e a analisar como pistas para a compreensão dos verdadeiros sentidos veiculados nas notícias. Nesse sentido, as normas jornalísticas de neutralidade e imparcialidade são infringidas, ainda de que forma velada, o que corrobora a tese de que tanto a língua quanto os sujeitos são atravessados pela história.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Trad.: Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1974.

AUTHIER, Jacqueline. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Apresentação de Marlene Teixeira. Trad.: Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: Edipucrs, 2004.

CAMPO Grande News. Com a palavra, gente que passou por aqui e hoje vive novos desafios. *Campo Grande News*, Campo Grande: 2012. Disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/lado-b/comportamento/com-a-palavra-gente-que-passou-por-aqui-e-hoje-vive-novos-desafios>>. Acesso em: 28-02-2015.

_____. Governador cita três coisas que faz por Campo Grande, apesar de Bernal. *Campo Grande News*, Campo Grande, 2014. Editoria Política. Disponível em: <<http://www.campograndenews.com.br/politica/governador-cita-tres-coisas-que-faz-por-campo-grande-apesar-de-bernal>>. Acesso em: 03-05-2014.

CHAPARRO, Manuel Carlos. *Sotaques d'aquém e d'além-mar: travessias para uma nova teoria de gêneros jornalísticos*. São Paulo: Summus, 2008.

FEDERAÇÃO Nacional dos Jornalistas (FENAJ). *Código de Ética dos Jornalistas Brasileiros*. Vitória: FENAJ, 2007. Disponível em: <http://www.fenaj.org.br/federacao/cometica/codigo_de_etica_dos_jornalistas_brasileiros.pdf>. Acesso em: 01-04-2015.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Trad.: Laura Fraga de Almeida Sampaio. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1999.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza Silva e Décio Rocha. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARQUES, Welisson. Metodologia de pesquisa em análise do discurso face aos novos suportes midiáticos. *Revista Domínios de Linguagem*, Uberlândia: Universidade Federal de Uberlândia, vol. 5, n. 1, p. 58-73, 2011.

MIDIAMAX. “A classe política não me quer”, choraminga Bernal. *Midiamax*, Campo Grande, 2013. Editoria Política. Disponível em:

<<http://www.midiamax.com.br/noticias/881553-classe+politica+nao+me+quer+choraminga+bernal.html#.U2VwyPk7uSo>>. Acesso em: 03-05-2014.

_____. *Jornalismo do Midiamax completa 10 anos*. Campo Grande, 2012. Disponível em: <<https://midiamax.com/noticias/797703-jornalismo-do-midiamax-completa-10-anos.html>>. Acesso em: 28-02-2015.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad.: Bethania S. Mariani et al. Campinas: Unicamp, 1997, p. 61-161.

**A INTERDISCIPLINARIDADE E O ENSINO:
REFLEXÕES BASILARES SOBRE EDUCAÇÃO
EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Thiago Soares de Oliveira (UNEF)

so.thiago@hotmail.com

RESUMO

Com o escopo de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, a resolução CNE/CEB 2/2012, seguindo a perspectiva adotada anteriormente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para essa etapa do ensino básico, bem como as orientações educacionais que lhes são complementares (PCN+), vem corroborar a importância da interdisciplinaridade para a construção do conhecimento e para a promoção de competências humanas mais amplas. Com base nisso e em autores que abordam o assunto, este trabalho pretende suscitar a reflexão a respeito da relevância da abordagem interdisciplinar para a promoção, na área das linguagens, especialmente em língua portuguesa, de consistência no desenvolvimento dos conteúdos educacionais, sem, entretanto, desconsiderar a validade do domínio disciplinar que normalmente reveste o ensino da língua.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Educação. Ensino de língua portuguesa.

1. Introdução

Dentre os vários vieses de discussão acerca do ensino e as tentativas de explicar como o saber pode ser construído de modo a capacitar amplamente o indivíduo para o manejo das habilidades adquiridas durante os anos de estudo e convívio escolar, principalmente no ensino médio, emerge, revestida de grande importância, a noção de interdisciplinaridade como forma complementar, inovadora e alternativa, mas ainda em construção, para produção e consolidação do conhecimento em relação à maneira disciplinar e fragmentada de transmissão.

Anterior à elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), essa noção "apresenta-se, a partir dos anos de 1960, como uma precursora não somente crítica, mas, sobretudo, na busca de respostas aos limites do conhecimento simplificador, dicotômico e disciplinar da ciência moderna ou clássica" (ALVARENGA et al., 2010, p. 20), tendo como seus precursores o filósofo e humanista francês Georges Gusdorf e o biólogo Jean Piaget e, no Brasil, o professor Hilton Japiassu. Após inúmeras dificuldades para se firmar como uma base sólida capaz de subsidiar a construção do conhecimento científico, a interdisciplinaridade se assentou como valorosa e relevante no campo da educação básica com o ad-

vento dos PCN, reforçados pela resolução CNE/CEB 2/2012, da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Consoante os PCN no tocante ao ensino de língua portuguesa, "a novidade está em antever a disciplina, no eixo interdisciplinar", já que o "estudo da língua materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da língua na vida e na sociedade" (BRASIL, 2000, p. 16). Esse apontamento introduz, a princípio, a necessidade de se considerar a interação dos estudos da língua tanto com a vida quanto com a sociedade em que o aluno está inserido, a fim de que o saber prévio do aluno se comunique com o adquirido no ambiente escolar, facilitando a construção dos significados por meio da interação que a interdisciplinaridade é capaz de promover.

Com o advento da resolução CNE/CEB 2/2012, a importância desse assunto foi corroborada pela presença da temática da interdisciplinaridade no referencial legal e conceitual que norteia as bases para o ensino médio em todas as formas de oferta e organização, bem como pela previsão para que o currículo evidencie o tratamento interdisciplinar ao contemplar as áreas do conhecimento⁴³ cuja estruturação foi reconfigurada. Definidas as diretrizes curriculares nacionais que a organização do ensino médio deve observar, o fazer pedagógico passa a se orientar com mais consistência normativa no que diz respeito ao trato interdisciplinar dos conteúdos, ainda que o arcabouço legal seja deveras exíguo no tocante às políticas de efetiva aplicação dessa noção.

Como este trabalho não anseia exaurir os diversos matizes reflexivos sobre os quais pode ser conduzido o tema da interdisciplinaridade, o que se pretende é ponderar de forma concisa quanto à importância da abordagem interdisciplinar dos conteúdos do ensino médio, particularmente em língua portuguesa, para a construção consistente de conhecimentos por meio do cruzamento dos saberes disciplinares que há muito são transmitidos aos alunos. Para tanto, serão tomados não só como objetos de análise, mas também como comprovação da relevância do assunto, a resolução CNE/CEB 2/2012, os PCN+ e as considerações de autores de

⁴³ A resolução CNE/CEB 2/2012, ao definir as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, passa a organizar o currículo em quatro áreas de conhecimento: I- Línguas, compreendendo a Língua Portuguesa, a Língua Materna, para populações indígenas, a Língua Estrangeira Moderna, a Arte, em suas diferentes linguagens, ou seja, cênicas, plásticas e, obrigatoriamente, a musical, e a Educação Física; II- Matemática; III- Ciências da Natureza: Biologia, Física e Química; e IV- Ciências Humanas: História, Geografia, Filosofia e Sociologia (BRASIL, 2012).

discutem o tema, a fim de reforçar a utilidade do tratamento e da reflexão interdisciplinares.

2. Noções preliminares e conceituais

Antes de iniciar a reflexão a respeito da funcionalidade da abordagem interdisciplinar em língua portuguesa, é preciso tecer algumas considerações preliminares concisas sobre o conceito e sobre a interdependência entre as noções de disciplinaridade e de interdisciplinaridade. É importante o entendimento de ambos os conceitos a fim de que não haja confusão entre as acepções relativas à multidisciplinaridade e à transdisciplinaridade.

Em razão do contínuo avanço da reflexão crítica no âmbito da ciência⁴⁴ e da tecnologia, os fundamentos da relação entre o homem e o conhecimento passaram a ser repensados de forma a questionar os pilares⁴⁵ que amparavam o conhecimento disciplinar gerado pela ciência moderna, "que se caracteriza basicamente por um modelo de pensamento simplificador, pois é fundado em racionalidade considerada estreita pelas implicações que gera pelo reducionismo que opera no processo do conhecimento disciplinar" (ALVARENGA et al., 2010, p. 4).

Com a emancipação da racionalidade que revestia a ciência e a tentativa de distanciamento de outras formas de conhecimento que buscavam compreender a relação entre o ser humano e o meio natural, ocorreu "uma mudança profunda de grande parte da intelectualidade ocidental, não somente em relação à visão a respeito do que se concebe com conhecimento verdadeiro [...], mas igualmente à visão de mundo e de homem" (Alvarenga et al., 2010, p. 6). Essa mudança levou a um repensar acerca dos fundamentos científicos que fragmentavam e compartimentalizavam as especialidades, consideradas disciplinas.

Para Japiassu (1976, p. 11), a disciplinaridade é a exploração da disciplina, compreendida esta como ciência, que "é a consciência do mundo". Nas palavras do autor,

Disciplinaridade significa a exploração científica especializada de deter-

⁴⁴ A ciência de hoje, entendida pelo termo "Ciência Clássica ou Moderna", era antes conhecida como "Filosofia Natural", segundo Japiassu (2006).

⁴⁵ A ordem, a disjunção, a redução e a lógica formal (Alvarenga et al., 2010).

minado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias no planos de ensino, da formação dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos (*Id.*, p. 72).

Nesse viés, mesmo que baseada na especialização, não há de se rechaçar a importância do conhecimento disciplinar, uma vez que ele é o supedâneo para o surgimento de novos saberes, inclusive daqueles que se interconectam e interagem para responder aos anseios da complexidade que reveste o mundo contemporâneo. Essa é, de fato, uma grande preocupação dos grandes sábios que, segundo Minayo (1994, p. 42-42), entendem que "a dispersão do conhecimento [...] não deveria resultar em contradições entre os pesquisadores e o resultado de seus trabalhos".

Ocorre que, diferentemente do saber disciplinar, que se baseia na lógica formal, o interdisciplinar comporta a contradição e reconhece que é pertinente e relevante outra ótica de compreensão da realidade como forma complementar de dar conta de fenômenos mais complexos cuja essência por si só requisita a interação entre as disciplinas. Portanto, não se compreende a interdisciplinaridade com superação do saber disciplinar, mas como a "construção incessante de relações entre si" (AZEVEDO e ANDRADE, 1997, p. 259).

Considerando que não há interdisciplinaridade sem que haja disciplinaridade, ou seja, a primeira concepção é pressuposta a partir da segunda, Japiassu (1976) entende a interdisciplinaridade como a busca pelo conhecimento de forma una, não fragmentada, sem as amarras das metodologias de apenas uma ciência, caracterizando-se "pela intensidade das trocas entre os especialistas e pelo grau de integração real das disciplinas no interior de um mesmo projeto de pesquisa" (*Id.* p. 74). Isso significa que o projeto interdisciplinar busca a construção de um novo conhecimento a partir de um outro disciplinar já existente, na tentativa de compreender melhor as ciências.

Assim, a interdisciplinaridade emerge, em outras palavras, no contexto da imposição trazida pelo surgimento crescente de novas disciplinas nas quais há um elo, como um idêntico objeto de estudo, por exemplo, variando os aspectos da análise. Sobre isso, o autor explica que,

Nas ciências naturais, podemos descobrir um tronco comum, de tal forma que temos condições de passar da matemática à mecânica, depois à física e à química, à biologia e à psicologia fisiológica, segundo uma série de generalidade crescente (esquema comtiano). Não se verifica semelhante ordem nas ciências humanas. A questão da hierarquia entre elas fica aberta [...] (JAPIASSU, 1976, p 84).

Analisando as obras de Gusdorf (1974, 1977), Minayo (1994, p. 44) afirma que o autor é o maior representante da interdisciplinaridade considerada como busca de totalidade do conhecimento e, por isso mesmo, ele "usa todas as suas armas para convencer aos cientistas modernos e pós-modernos dos males da fragmentação do saber". Dessa forma, "cada disciplina pode ser considerada como desenvolvimento de princípios fundamentais, devendo ser possível uma formalização superior, na medida em que o universo para quem sabe contemplá-lo é fato único e uma mesma e grande verdade" (MINAYO, 1994, p.45).

Essa formalização superior a que se refere o humanista francês, seria, na verdade, "a proposta de integrar o conhecimento e humanizar a ciência, tendo como princípio básico considerar o homem como ponto de partida e ponto de chegada do conhecimento científico" (ALVARENGA et al., 2010, p. 20). Georges Gusdorf criticava a fragmentação do saber por promover a ruptura entre o conhecimento natural e o do mundo social.

Coadunando-se com essas exposições, é necessário o registro de que a importância da interdisciplinaridade está também no fato de que "as grandes criações científicas não foram feitas por especialistas, mas pelos sábios, que tinham uma formação abrangente, multidisciplinar, aberta a todos os campos do saber" (FIORIN, 2008, p. 35). Assim, quando cultivada a mistura dos saberes que detinham, a ciência progredia e grandes descobertas eram possíveis.

Retomando o entendimento de Gusdorf, Minayo (1994) explica que o percepção do autor acerca da interdisciplinaridade decorre de sua própria compreensão do termo, ou seja, a interdisciplinaridade como a primeira exigência de comunicação, capaz de pressupor a inteligibilidade relacional humana. Seria por meio da inter-relação entre os indivíduos, cada qual com seus saberes e vivências prévios e plurais, que se daria a comunicação. Logo, "se cada ciência possui sua lógica, a compreensão desse pluralismo é essencial para uma inteligibilidade diferente" (*Id.*, p. 50).

Quanto aos conceitos de multidisciplinaridade e de pluridisciplinaridade, para Fiorin (2008), ambos se equivalem em razão do desaparecimento na história da nuance de sentido entre os prefixos pluri- e multi-. Enquanto o primeiro indica "abundância de elementos homogêneos [...], o segundo não traz essa ideia de homogeneidade" (*Id.*, 2008, p. 37). Ele explica que, "na multidisciplinaridade (ou pluridisciplinaridade), várias

disciplinas analisam um dado objeto, sem que haja ligação necessária entre essas abordagens" (*Id.*, p.37). Em outras palavras, as diversas formas de dar enfoque a um tema são dispostas paralelamente e coordenadas para que se tenha um conhecimento global e geral de uma determinada matéria.

Dessa forma, enquanto "a multidisciplinaridade parece esgotar-se nas tentativas de trabalho conjunto [...] entre as disciplinas em que cada uma trata de temas comuns sob sua própria ótica", a interdisciplinaridade comporta-se de forma distinta, promovendo a "superação da super especialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade" (PIRES, 1998, p. 176-177).

Consoante Minayo (2010), o tratamento multidisciplinar de um determinado tópico é importante quando comparado ao pensamento único que decorre de uma ótica unidisciplinar e fechada. Para a autora, a multidisciplinaridade ocorre quando "pessoas de múltiplas áreas são chamadas para dissertar sobre um tema e daí se obtém uma visão do mesmo sob diversas perspectivas" (*Id.*, p. 436). Diferentemente, "a interdisciplinaridade constitui uma articulação de várias disciplinas em que o foco é o objeto, o problema ou o tema complexo, para o qual não basta a resposta de uma área só" (*Id.*, p. 436).

Nesse viés de discussão, é importante ressaltar ainda que,

Embora se observe certo consenso em relação às concepções de multi e pluridisciplinaridade, o mesmo não ocorre notadamente em relação à interdisciplinaridade, uma vez que esta já se apresentava [...] como questão complexa, comportando divergências e múltiplas sugestões no que se refere à divisão interna ou modalidades. Isso ocorre pelos desafios de diferentes ordens que a interdisciplinaridade encerra e por se tratar, ainda hoje, de um campo de conhecimento em construção (ALVARENGA et al., 2010, p. 33).

Em relação ao conceito de transdisciplinaridade⁴⁶, termo criado por Jean Piaget, Fiorin (2008, p. 38) expõe que esta "é domínio da audácia, que leva a examinar todo o conhecimento [...] a partir de conhecimentos analógicos, de conceitos como caos, irreversibilidade, degradação". Por isso, a transdisciplinaridade ocorre "quando as fronteiras das disciplinas se tornam móveis e fluidas num permeável processo de fusão" (*Id.*, p. 38). Trata-se, na verdade, de um objetivo a ser atingido na medida em que "o próprio Piaget se apressa em precisar que se trata apenas de

⁴⁶ Para aprofundar o conhecimento sobre a temática da transdisciplinaridade, ver Morin (1990) e Jantsch (1972).

um sonho, de uma etapa previsível das associações, mais do que uma realidade já presente" (JAPIASSU, 1976, p. 75-76).

Sintetizando essa definição conceitual, Minayo (2010) entende a transdisciplinaridade como o produto final da interdisciplinaridade e complementa que

A ação da transdisciplinaridade é a resultante da capacidade que nós temos de ultrapassar as fronteiras das disciplinas pelo investimento articulado e a contribuição das diferentes disciplinas em jogo, num processo de investigação que inclui articulação de teorias e conceitos, métodos e técnicas e, não menos importante, do diálogo entre as pessoas (*Id.*, p. 437).

Por isso, a transdisciplinaridade "diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina", tendo como objetivo "a compreensão do mundo presente, para o qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento (NICOLESCU, 1999, p. 11). Essa estrutura descontínua do espaço transdisciplinar, que atravessa campos de conhecimento herméticos (disciplinas), deles necessita para a sua própria formação, já que o transdisciplinar, assim como o interdisciplinar, torna-se possível em virtude da existência do saber fragmentado que foi metodologicamente diluído e atravessado.

Em suma, "a disciplinaridade, a pluridisciplinaridade, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade são as quatro flechas de um único e mesmo arco: o conhecimento" (NICOLESCU, 1999, p. 13). Cada qual se vale de metodologias e de meios de compreensão do mundo distintos e, por isso, comportam diferentes finalidades e abordagens, sendo a disciplinaridade o embrião que permite a formação dos novos modos de se conduzir a busca pelo conhecimento.

3. A funcionalidade da abordagem interdisciplinar em língua portuguesa

Ainda que passadas várias décadas desde o surgimento do conceito de interdisciplinaridade como proposta integradora do conhecimento e humanizadora da ciência, o desenvolvimento dos caminhos disciplinares parece se ampliar ao ponto de estreitar ainda mais os domínios das especialidades, afunilando as esferas dos saberes. Essa compartimentalização do conhecimento em áreas cada vez menores acaba por formar estudiosos especialistas em uma fração mínima de um universo abarrotado de ideias e noções que se interconectam.

Em relação à língua portuguesa no ensino médio, por exemplo, a especialização dos docentes em professor de Gramática e professor de Literatura (e ainda há escolas onde existe a disciplina de Produção Textual) foi alvo de crítica dos PCN por distanciar duas disciplinas que se comunicam e compartilham o mesmo eixo teórico, promovendo uma "aula de expressão em que os alunos não podem se expressar" (BRASIL, 2000, p. 16), já que a divisão de um mesmo eixo conteudístico em duas matérias diversas acaba privilegiando a construção do pensamento fragmentado.

Em razão de questões como essas, um dos posicionamentos dos PCN acerca do tratamento disciplinar dispensado à língua em sala de aula de nível médio se refere à necessidade de que a comunicação seja 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" (BRASIL, 2000, p. 17). Seguindo essa perspectiva integradora entre língua portuguesa (normalmente entendida nas escolas como estudos gramaticais) e Literatura, Fiorin (2008, p. 50) afirma que "os conceitos lingüísticos devem ser um instrumento de investigação do texto literário, que será estudado como processo enunciativo e totalidade textual", desviando-se de abordagens baseadas em princípios gerais de organização e rudimentos de Gramática elementar. Sobre isso, o autor ainda explica que,

De um lado, um literato não pode voltar as costas para os estudos lingüísticos, porque a literatura é um fato de linguagem; de outro, não pode o lingüista ignorar a literatura, porque ela é o campo da linguagem em que se trabalha a língua em todas as suas possibilidades e em que se condensam as maneiras de ver, de pensar e de sentir de uma dada formação social numa determinada época (FIORIN, 2008, p. 31).

Ora, se ambas as disciplinas possuem um elo que as privilegia como fruto de um objeto comum, como poderia o ensino de Gramática ser desvinculado do ensino de Literatura? O desprendimento de duas disciplinas que partilham de uma conexão acaba por levar à construção do conhecimento fragmentado cujas informações, por serem centradas em suas especificidades próprias, pouco interessam ao ensino médio, uma vez que parcamente podem contribuir para o desenvolvimento das habilidades discentes, de tão distantes que são da realidade do aluno. Logo, é valendo-se da contextualização que o professor aproxima a realidade discente do saber escolar.

Apesar disso, não é simples a introdução do saber contextualizado em sala de aula tampouco a combinação de áreas com transferência de

conceitos e metodologias, uma vez que "os professores formadores não conseguem estabelecer ambientes de ensino e aprendizagem interdisciplinares, mesmo que a matriz curricular e as práticas de ensino propiciem aberturas para que essas práticas aconteçam de fato na formação dos professores" (AZEVEDO e ANDRADE, 2007, p. 257).

Além do mais, considerando o ponto de vista prático, Minayo (1994) expõe que

A experiência tem mostrado que, frente a temas complexos impossíveis de serem tratados isoladamente, os êxitos dependem: 1) de reunião de pessoas capazes de dialogar e dispostas a isso; 2) de reunião de pessoas competentes em suas áreas disciplinares dispostas a compreender a problemática específica da matéria de colaboração [...] (MINAYO, 1994, p. 61-62).

Com efeito, os PCN+ sinalizam a importância da articulação inter-áreas para o desenvolvimento das competências gerais pretendidas pelo ensino médio, sem cogitar, entretanto, a descaracterização das disciplinas. A orientação constante nesses Parâmetros é relativa ao interesse de "promover uma ação concentrada do conjunto e também de cada uma das disciplinas, a serviço do desenvolvimento de competências gerais, que dependem do conhecimento disciplinar" (BRASIL, 2002, p. 17).

Nessa linha orientativa, as diretrizes esboçadas pelos PCN+ indicam que "as disciplinas da área de Linguagens e Códigos devem também tratar de temáticas científicas e humanísticas" (BRASIL, 2022, p. 17), e vice-versa. Em síntese, esses parâmetros apontam que "a perspectiva de desenvolver conteúdos educacionais com contexto e de maneira interdisciplinar, envolvendo uma ou mais áreas, não precisa necessariamente de uma reunião de disciplinas, mas pode ser realizada numa mesma disciplina" (BRASIL, 2002, p. 17).

Ocorre que a crescente especialização leva o conteúdo a tamanha especificidade, que somente aos estudiosos do assunto tal conteúdo tenha sentido. Isso ocorre possivelmente porque, "tanto na educação infantil e no ensino médio como na universidade, o princípio que rege a seleção dos diferentes conteúdos, assim como sua forma de organização em áreas de conhecimento e disciplinas, não costuma ser objeto de reflexão e discussão coletiva" (SANTOMÉ, 1998, p. 25).

Nesse viés, na organização das áreas do conhecimento, especialmente no que tange ao eixo cognitivo das linguagens, a funcionalidade da interdisciplinaridade desponta preliminarmente a partir da possibilidade de "proposição de trabalho na área", pois "a inter-relação entre as dis-

ciplinas podem ocorrer sob forma de estudo de determinados objetos comuns, presentes em diferentes linguagens" (BRASIL, 2000, p. 8). Aliás, os PCN+ orientam o professor nesse sentido, indicando os rumos para que compreenda, ao abordar o eixo das linguagens, códigos e suas tecnologias, que "a forma de apresentação dos conceitos e temas estruturadores do ensino disciplinar e de seu aprendizado não se limita aos conteúdos considerados tradicionalmente como responsabilidade exclusiva de cada disciplina, incorporando metas educacionais comuns à várias disciplinas da área e às demais áreas" (BRASIL, 2002, p. 10).

Isso significa que a interdisciplinaridade busca a interação entre os saberes, não na contrapartida dos conhecimentos disciplinares, mas em complementação a estes, já que, antes do interdisciplinar, existe o conhecimento disciplinar. Contudo, é preciso entender, a fim de atingir a necessária integração entre os conhecimentos disciplinares, que "existem diferentes classes de conhecimento e que cada uma delas é reflexo de determinados propósitos, perspectivas, experiências e valores humanos" (SANTOMÉ, 1998, p. 100). Logo, se houver colaboração mútua entre as disciplinas que são reflexo de uma perspectiva específica, todas em prol de um propósito maior, talvez a ação educativa, que "sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade" (NÓVOA, 1999, p. 18), tome contornos mais uniformes no que diz respeito ao ensino em geral, inclusive língua portuguesa.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade se firma como funcional para o ensino, já que considera a interação e a contextualização em busca do conhecimento uno e não fragmentado, articulando o trabalho das disciplinas "para desenvolver seus conhecimentos de forma a constituírem, a um só tempo, cultura geral e instrumento para a vida" (BRASIL, 2002, p. 11). Para isso, o ensino disciplinar deve ser reavaliado, reforçando-se com "práticas pedagógicas inovadoras, construídas pelos professores a partir de uma reflexão sobre a experiência" (NÓVOA, 1999, p. 18), a fim de que a simples transmissão de conceitos afastados do contexto real discente não conduza o aluno ao desinteresse e, por consequência, à perda do sentido do repasse conceitual de conhecimentos que, via de regra, acabam por se diluir em meio às informações consideradas importantes para o aluno em termos de futuro profissional.

Por isso, na matéria de língua portuguesa, "a escola deve dar espaço ao máximo possível de manifestações lingüísticas, concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de língua" (BAGNO, 2010, p. 157), com o intuito de atingir o ensino não excluden-

te da língua materna, capaz de considerar o conhecimento prévio do aluno e sua forma peculiar de manejo do idioma. Partindo dessa interação entre o contexto social em que se insere o aluno e as propostas de fato integradoras da educação em língua portuguesa, pode-se começar a delimitar um dos objetivos principais do ensino de língua: "a transformação do perfil socioeconômico e cultural da população que frequenta as escolas públicas brasileiras, seja para ensinar, seja para aprender" (BAGNO, 2007, p. 30).

Para que essa transformação seja possível, contudo, a interdisciplinaridade deve ser entendida, relativamente ao ensino da língua portuguesa, como real interação entre os conteúdos disciplinares, já que tal interação é a base para o entendimento da língua como "uma atividade social, um trabalho coletivo" (BAGNO, 2007. p. 36). Se assim o é a língua, como poderia ser diferente o tratamento dos conteúdos que com ela interagem? Na verdade, é por meio da interação e da noção não fragmentária trazidas pela interdisciplinaridade que se pode dar relevo ao ensino de Português, entendido como uma língua construída coletivamente pela interação entre os falantes.

Segundo Andrade e Azevedo (2007), "a idéia da implementação de práticas interdisciplinares deve desenhar, tecer e alinhar a verticalidade e a horizontalidade da Matriz Curricular, para que os professores tenham claras as interfaces das disciplinas e as possíveis interrelações provenientes delas" (*Id.*, p. 262).

Se assim o for, a interdisciplinaridade atuará como "uma estratégia para a compreensão, interpretação e explicação de temas complexos" (MINAYO, 2010, p. 437), aproximando-se da formação humana e social do indivíduo apregoada pelos PCN+ com base nos quatro saberes propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), quais sejam: aprender a conhecer; aprender a fazer; aprender a viver com os outros e aprender a ser (BRASIL, 2002).

Por serem bastante amplos, esses objetivos não podem ser alcançados por meio de um ensino conteudista e fragmentado, mas sim a partir de um ensino reflexivo e crítico, e que proporcione uma formação sólida que suplante o mero saber enciclopédico.

O que se observa, seguindo essa linha de raciocínio, é que, para a prática da interdisciplinaridade na escola, os PCN são de grande importância em razão da preocupação tanto com a formação integral do educando quanto com sua própria condição de ser humano. Não é estranho,

portanto, a constante preocupação com a contextualização, a partir da qual se subentende a possibilidade da prática interdisciplinar. Nessa perspectiva, segundo os PCN+, "a forma mais direta e natural de se convocar temáticas interdisciplinares é simplesmente examinar o objeto de estudo disciplinar em seu contexto real, não fora dele" (BRASIL, 2002, p.12).

Há de se notar, ainda nessa reflexão, que o advento da resolução CNE/CEB 2/2012 reforçou a importância da interdisciplinaridade ao dispor, como um dos referenciais legais e conceituais em que o ensino médio deve se basear, que a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais deve ser realizada na perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização. Essa resolução determina, além disso, que o currículo deve contemplar as áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza e ciências humanas com tratamento metodológico que evidencie tanto a contextualização como a interdisciplinaridade ou demais formas de interação e articulação entre os diversos campos disciplinares, ou seja, de saberes específicos (BRASIL, 2012).

Em outras palavras, a resolução não se limita ao âmbito das linguagens, abarcando também outras disciplinas que, em exercício articulatório de conhecimentos, devem receber tratamento interdisciplinar e contextualizado. Essa concepção ampla é assaz importante em termos de ensino de língua portuguesa, visto que a inter-relação entre as disciplinas não deve promover, por exemplo, oportunidades de escrita "com finalidade escolar apenas; ou seja, uma escrita reduzida aos objetivos imediatos das disciplinas, sem perspectivas sociais inspiradas nos diferentes usos da língua fora do ambiente escolar" (ANTUNES, 2005, p. 26).

Assim, considerando que "a produção escrita, no ensino médio, é orientada especificamente para a dissertação, com vistas à redação do vestibular" e, por esse motivo, "é comum a artificialidade das condições de produção desses textos, do que resulta uma falsa compreensão do que seja construir textos relevantes e ajustados a um contexto de comunicação social mais amplo" (ANTUNES, 2005, p. 26), seria interessante buscar na interdisciplinaridade, agora com o respaldo da resolução CNE/CEB 2/2012, um ato social de escrever, compreendendo a língua como um atividade social. Isso ocorreria por meio da inter-relação entre conhecimentos, todos articulando-se interativamente para que, mais do um treinamento, a escrita se torne socialmente significativa, influenciando a vida dos seus escritores, nesse caso os alunos, dentro e fora da escola.

Por fim, ao tratar das formas de oferta e organização curricular, a resolução assegura, outrossim, que ambos os termos em foco assegurem a transversalidade do conhecimento, considerando, portanto, que o ensino médio deve, com efeito, resguardar a formação dos estudantes, sejam eles adolescentes, adultos ou jovens (BRASIL, 2012). Isso representa, juntamente com os PCN, grande avanço legislativo de orientação e prospecção em termos de garantias educacionais, demonstrando o vulto e a relevância que o tema da interdisciplinaridade vem adquirindo.

4. Considerações finais

Como campo em construção que tenciona cruzar os saberes disciplinares com o intuito de atingir o conhecimento uno e não fragmentado, a interdisciplinaridade figura, relativamente ao ensino médio, como meio funcional para unir a transmissão necessária dos saberes estruturados no currículo escolar ao conhecimento prévio discente trazido da vida para a sala de aula. Isso porque, além de buscar no saber disciplinar pré-existente as bases que sustentam sua própria existência, a interdisciplinaridade opera religando saberes a fim de dar conta de fenômenos mais complexos e de diferentes naturezas.

A partir desse entendimento, no ensino de Literatura em classes do ensino médio, por exemplo, seria funcional tratar do contexto histórico dos períodos literários para que os alunos entendam que, na verdade, os momentos históricos e os contextos em que determinadas obras foram produzidas estão refletidos nos textos dos autores. Logo, ensinar Literatura de modo puramente disciplinar, focado em características de textos e memorizações de excertos, provavelmente tolheria o gosto dos alunos pela disciplina por não entenderem que os conhecimentos se entrecruzam não de modo a simplificar o real, mas para mediar as diferentes formas do saber.

De forma análoga, o ensino de língua portuguesa cujo enfoque se dê apenas na transmissão de conteúdos gramaticais possivelmente deixará de aproveitar a riqueza de textos que abordam outros conteúdos disciplinares, como os relacionados à História e à Geografia, por exemplo. Assim, utilizar um texto de uma dessas matérias como objeto de análise para os conteúdos de Português favorece a troca e a interação entre as disciplinas, superando os limites do universo disciplinar. Essa superação é, decerto, de grande importância já que, para dar conta de fenômenos mais complexos e profundos, a interdisciplinaridade surge como alterna-

tiva para a produção de conhecimento científico capaz de acompanhar as constantes mudanças do mundo contemporâneo.

Seguindo essa ótica, a prática da interdisciplinaridade encontra amparo para se firmar uma vez que, sendo um campo ainda em construção, suporta a presença da contradição, comum quando se opera entre as fronteiras disciplinares. Entretanto, não é simples introduzir a prática interdisciplinar em sala de aula em razão da resistência das práticas educativas disciplinares arraigadas nos ambientes escolares, da incapacidade ou intenção de modificação na atuação docente, ou simplesmente pelo desconhecimento de como fazê-lo.

Apesar das orientações constantes nos PCN e nos PCN+, corroborados pela resolução CNE/CEB 2/2012, a transformação da maneira de abordar os temas em sala de aula depende não só da ação docente, mas também da intencionalidade do sistema educativo em subsidiar a implantação de uma nova ótica que contemple a complexidade dos fenômenos contemporâneos, gerada a partir do próprio avanço da ciência moderna disciplinar. Certamente, isso demandará investimentos em formação e capacitação docentes, sem prejuízo das adequações que forem necessárias a respaldar o professor, visto que, embora subentendido nos Parâmetros e previsto na resolução CNE/CEB 2/2012, o campo da interdisciplinaridade é compreendido como inovador em um processo contínuo de construção e reconstrução.

Ante o exposto, a interdisciplinaridade emerge a fim de relacionar saberes e responder aos desafios do saber complexo, sustentando sua funcionalidade na troca entre os diversos campos do conhecimento. Relativamente ao ensino médio, essa troca mostra-se fértil quando desenvolvida por meio da contextualização dos conteúdos, quando de fato a interação entre os saberes passa a ser possível, desdobrando-se, mesmo que em construção contínua, em reflexões amplas e não simplificadoras, e superando as limitações que, de alguma forma, podem impedir o avanço da aquisição do conhecimento integrado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVARENGA, Augusta Thereza de. PHILIPPI Jr., Arlindo. SOMMERMAN, Américo. ALVAREZ, Aparecida Magali de Souza. FERNANDES, Valdir. Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológico da interdisciplinaridade. In: _____. *Interdisciplinaridade em*

ciência, tecnologia & inovação. Barueri: Manole, 2010.

ANTUNES, Irlandé. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2005.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. *Educar*, Curitiba, n. 30, p. 235-250, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n30/a15n30.pdf>. Acesso em: 06-06-2014.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2007.

_____. *Dramática da língua portuguesa - tradição gramatical, mídia & exclusão social*. 5. ed. São Paulo: Edições, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Parte II. linguagens, código e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 30-05-2014.

BRASIL, 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. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 30-05-2014.

BRASIL. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 2/2012. Define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 31/01/2012, Seção I, p. 20.

FIORIN, José Luiz. Linguagem e Interdisciplinaridade. *ALEA*, vol. 10, n. I, jan./jun.2008, p. 29-53, 2008.

JANTSCH, Erich. Vers l'Interdisciplinarité et la Transdisciplinarité dans l'Enseignement et l'Innovation. In: Vários Autores. *L'Interdisciplinarité*. Paris: OCDE, 1972.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. *Como nasceu a ciência moderna e as razões da filosofia*. Rio de Janeiro: Imago, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Interdisciplinaridade: funcionalidade ou utopia? *Saúde e Sociedade*. São Paulo, v. 3, n. 2, p. 42-63, 1994. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/sausoc/v3n2/04.pdf>>. Acesso em: 5-05-2014.

_____. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. *Emancipação*. Ponta Grossa, v. 10, n. 2, p. 435-442, 2010. Disponível em: <<http://www.revistas2.uepg.br/index.php/emancipacao>>. Acesso em: 4-05-2014.

MORIN, Edgar. *Science avec Conscience*. Paris: Fayard, 1990.

NICOLESCU, Basarab. Um novo tipo de conhecimento - transdisciplinaridade. *1º Encontro Catalisador do CETRANS – Escola do Futuro – USP, Itatiba*, São Paulo – Brasil: abril de 1999, p. 9-25. Disponível em: <http://www.vdl.ufc.br/solar/aula_link/llpt/A_a_H/didatica_I/aula_04/imagens/01/transdisciplinaridade.pdf>. Acesso em: 5-05-2014.

NÓVOA, A. Os professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

PIRES, Marília Freitas de Campos. Multidisciplinaridade, Intedisciplinaridade e Transdisciplinaridade no Ensino. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*. Botucatu, vol. 2, n. 2, p. 173-782, fev. 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v2n2/10.pdf>. Acesso em: 04-05-2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres (1998). *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Trad.: Cláudia Schilling. [Porto Alegre]: Artes Médicas, 1998,

**A LEITURA DO TEXTO LITERÁRIO
NO ENSINO FUNDAMENTAL:
UM RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Maria Socorro Aparecida Araujo Barbosa (UEMS)
dhelp02@gmail.com

Flávia Martins Malaquias (UEMS)

flavinha_malaquias@yahoo.com.br

Valdinéia Marcondes Vieira (UEMS)

valdineia_vieira@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta algumas reflexões sobre a importância da leitura do texto literário nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental. Quando falamos do aprimoramento da leitura e da formação de leitores, o texto literário se torna um recurso indispensável. A literatura é essencialmente importante na construção do indivíduo em formação, pois através dela, o sujeito pode satisfazer suas necessidades e ainda assumir uma atitude consciente em relação ao mundo. Sendo assim, o artigo aborda questões como a leitura do texto literário na sala de aula e o papel do leitor na formação em sua própria formação. Para fundamentarmos nossos estudos, recorremos aos princípios teóricos de Vilson Leffa, Isabel Solé, Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, entre outros, além dos conhecimentos práticos de sala de aula. Expusemos também um relato de uma experiência produtiva, utilizando a leitura de uma obra literária nas aulas de língua portuguesa com alunos do 6º ano de uma escola municipal de Campo Grande (MS) no ano de 2014. Ao final desta experiência, pudemos observar que o trabalho desenvolvido, foi de imensa valia, pois contribuiu para aguçar o gosto pelo texto literário, aprimorar a leitura e ajudar os alunos a solucionar suas próprias dificuldades durante a leitura do livro.

Palavras-chave: Leitura. Texto literário. Ensino fundamental. Relato. Experiência.

1. Introdução

A leitura é uma habilidade essencial para a busca de informação e conhecimento. Com ela nos sentimos detentores do saber e, por meio dela, podemos conhecer o mundo. Trata-se de uma atividade complexa que envolve questões que vão além do entendimento semântico das palavras.

Ler exige entendimentos sobre fatores ideológicos, culturais, filológicos, sociais, que muitas vezes, estão explícitos nos textos, por isso, há que se voltar o olhar para o aprendizado e desenvolvimento da habilidade

da leitura em sala de aula, visto que, em suas relações sociais, os alunos precisam ler o mundo no sentido mais amplo desse conceito.

O aluno consegue ler o mundo e construir seu próprio conhecimento e criticidade a partir de seu repertório de leitura, assim a escola tem um papel relevante no aprimoramento dessa habilidade.

Ao buscar o aperfeiçoamento da leitura e a formação de leitores, a escola tem no texto literário, um recurso indispensável, pois a literatura é essencialmente importante na construção do indivíduo em formação. Através dela, o sujeito pode satisfazer suas necessidades e ainda assumir uma atitude consciente em relação ao mundo.

Deste modo, existem muitos professores comprometidos com o ensino da literatura. Educadores que entendem a importância dos textos literários na construção do intelecto e na formação de leitores procuram incluí-los em seus planejamentos de aula.

Entretanto, a utilização do texto literário, na escola, às vezes, é tímida, pois depende da relação de proximidade que o professor e o aluno têm com os textos. Dessa forma, não usam os literários e acabam desperdiçando o tempo com textos que, muitas vezes, induzem à repetição e alienação; textos que não permitem a reflexão e a criatividade.

Diante dessa realidade, duas perguntas motivaram a produção desta pesquisa:

Por que é importante ler textos literários na sala de aula?

Visto que a leitura é um processo interativo, onde o leitor tem um papel relevante, qual o papel do leitor na formação de leitores?

O artigo, então, busca refletir sobre a importância da leitura do texto literário nas aulas de língua portuguesa e o papel do leitor na formação de leitores, além de relatar uma experiência exitosa com o texto literário, nas aulas de leitura do sexto ano do ensino fundamental, em uma escola municipal de Campo Grande – MS no ano de 2014.

Para fundamentarmos nossos estudos, recorreremos aos princípios teóricos de Vilson Leffa, Isabel Solé, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, entre outros, além dos conhecimentos práticos de sala de aula.

Destaca-se a importância deste tema, uma vez que o texto literário oportuniza o indivíduo a refletir e a posicionar-se diante de diversas situações da vida, contribui para aguçar o gosto pela obra literária, aprimora

a leitura e ainda auxilia no desenvolvimento da competência discursiva.

Ao final desta experiência, podemos observar que o trabalho desenvolvido, foi de imensa valia, pois contribuiu para aguçar o gosto pelo texto literário, aprimorar a leitura e ajudar os alunos a solucionar suas próprias dificuldades durante a leitura do livro.

2. A leitura do texto literário na sala de aula

A leitura é uma competência que permanentemente está em construção. Diante das variadas leituras que, dentro da escola ou fora dela, podem ser feitas, observamos o importante papel da literatura na descoberta de saberes e também do mundo, como afirma Held (*apud* VIEIRA, 1989, p. 11):

A literatura tem sido ao longo da história, uma das formas mais importantes de que dispõe o homem, não só para o conhecimento do mundo, mas também para a expressão, criação e re-criação desse conhecimento. Lidando com o imaginário, trabalhando a emoção, a literatura satisfaz sua necessidade de ficção, de busca de prazer. Conhecimento e prazer fundem-se na literatura, e na arte em geral, impelindo o homem ao equilíbrio psicológico, e “faz reunir as necessidades primordiais da humanidade: a aprendizagem da vida, a busca incessante, a grande aventura humana”.

Segundo Faria (1999, p. 9), “[...] a literatura pode ocupar um lugar primordial na formação escolar”. Ela é importante para o desenvolvimento intelectual do indivíduo e pode servir de apoio para a construção de conhecimento e também crescimento cultural e humano.

Candido (1988, p. 175) também justifica a importância da literatura, dizendo que

[...] ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente. Nesse sentido, ela pode ter importância equivalente às formas conscientes de inculcamento intencional, como a educação familiar, grupal ou escolar.

E diz ainda que:

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática.

A literatura produz no aluno, o prazer estético, o enriquecimento

linguístico, amplia a sensibilidade, incentiva a criatividade e a reflexão crítica, além de ser fonte de riqueza cultural e instrumento de humanização.

Ou seja, quanto mais o indivíduo tem acesso aos textos literários, mais conhece sobre si mesmo e mais efetivamente participa do meio social em que vive.

Candido (1988) a considera como um direito de todos, pois se entendermos que ninguém pode viver sem a literatura, representada por diferentes criações poéticas, ficcionais e dramáticas, então ela pode ser considerada um direito universal, onde todos precisam ter livre acesso para conhecer e vivenciar a experiência literária.

Assim, a presença de textos literários na escola favorece o crescimento intelectual dos educandos, pois além dos benefícios anteriormente citados, os alunos ainda reconhecerão suas particularidades e singularidades, as quais autenticam seu modo particular de usar a linguagem, como preconiza os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 27): “O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo particular de uso da linguagem”.

De acordo com Zilberman (1988, p. 10), “A escola é o lugar onde se aprende a ler e a escrever, conhece-se a literatura e desenvolve-se o gosto de ler.” Assim, a escola por sua vez, pode oportunizar atividades significativas com os textos literários ligando-os ao contexto social do aluno.

Como lócus do ensino aprendizagem, a escola é uma agência que oportuniza aos seus educandos, o maior contato possível com os diferentes gêneros, permitindo a construção das competências comunicativas necessárias, que os ajudarão a interagir com o mundo e a criar uma postura crítico-reflexiva diante dos diferentes discursos produzidos.

3. O papel do leitor

Segundo os PCN (1998, p. 69):

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, an-

tecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

A leitura é uma atividade interativa e o papel do leitor neste processo é de construtor. Aquele que se utiliza de estratégias como seleção, antecipação, inferência e verificação para construir o sentido do texto.

Na definição geral de Leffa (1996, p. 10-11), “ler é, na sua essência, olhar uma coisa e ver outra [...] é reconhecer o mundo através de espelhos”, e esses espelhos podem ter diferentes leituras dependendo dos seus observadores, ou seja, do leitor, que é um elemento relevante no processo de leitura.

Porém, é também necessário que se considere o papel do texto e a interação entre o leitor e o texto, pois a complexidade do processo não nos permite avaliar os elementos isoladamente.

Desse modo, ressaltamos a importância do encontro do leitor com o texto, pois para ocorrer uma interação é preciso, além das competências básicas, querer ler. Assim, a intenção do leitor torna-se um fator importante no ato da leitura.

Para ler e compreender o texto é importante ter conhecimentos prévios sobre o que se está lendo. O leitor atribuirá diferentes significados para a sua leitura, de acordo com o seu conhecimento sobre o assunto lido. Segundo Leffa (1996, p. 13): “o conteúdo não se transfere no texto para o leitor, mas antes se reproduz no leitor...” E ainda:

A riqueza da leitura não está necessariamente nas grandes obras clássicas, mas na experiência do leitor ao processar o texto. O significado não está na mensagem do texto, mas na série de acontecimentos que o texto desencadeia na mente do leitor. (LEFFA, 1996, p. 15).

Nessa perspectiva, Leffa (1996, p. 22) completa que “Leitor e texto podem ser representados como duas engrenagens. Quanto melhor o encaixe entre um e outro, melhor a compreensão do texto.” Ou seja, a distância entre o leitor e o texto ditará o grau de interação.

Diante disso, pensando na escola, como um lugar propício para o desenvolvimento da leitura, nos reportamos às palavras de Lajolo (2004, p. 07) quando diz que ler ultrapassa o conhecimento de leitura escolar, uma vez que se constitui em uma habilidade construída a partir da interação do leitor com o mundo:

Ninguém nasce sabendo ler: aprende-se a ler à medida que se vive. Se ler livros geralmente se aprende nos bancos da escola, outras leituras se aprendem por aí, na chamada escola da vida: a leitura independe da aprendizagem formal e se perfaz na interação cotidiana com o mundo das coisas e dos outros.

Assim, a formação de um leitor maduro constitui-se pela pelas leituras feitas ao longo de sua vida, as quais contribuirão para o processo de interação e compreensão do texto, mas a escola também participa desse processo de amadurecimento quando cria oportunidades para a leitura, conforme pontua Geraldi (2008, p. 99):

A qualidade (profundidade?) do mergulho de um leitor num texto depende – e muito – de seus mergulhos anteriores. A quantidade ainda pode gerar qualidade. Parece-me que deveremos – enquanto professores – propiciar um maior número de leituras, ainda que a interlocução que nosso aluno faça hoje com o texto esteja aquém daquela que almejaríamos: afinal, quem é o leitor, ele ou nós?

Sendo assim, quanto mais momentos para leituras a escola puder oportunizar ao aluno, maior será a contribuição para a formação de leitores, pois aumentando o repertório de leitura, mais conhecimento o leitor terá para interagir com o texto e produzir sentido.

4. Um relato de experiência

Entendendo a importância e a necessidade de incentivar a leitura de textos literários nas aulas de língua portuguesa, propomos então, uma sequência didática com a turma do 6º ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Campo Grande – MS, no ano de 2014 que desenvolvesse o gosto pela leitura, o aprimoramento da competência, a reflexão e o contato com o texto literário.

Escolhemos um livro disponível na biblioteca da escola, que atendesse as necessidades de aprendizagem, mas que também despertasse o desejo de ler, pois segundo Leffa (1996) “o leitor precisa possuir, além das competências fundamentais para o ato da leitura, a intenção de ler”. Acreditamos que para o leitor interagir com o texto e até mesmo ampliar suas leituras, é preciso ter prazer no que se está lendo. Essa posição, também é defendida pelos PCN (1998, p. 71): “Tomando como ponto de partida as obras apreciadas pelo aluno, a escola deve construir pontes entre textos de entretenimento e textos mais complexos estabelecendo as conexões necessárias para ascender a outras formas culturais”.

O livro escolhido foi *Rick e a Girafa*, de Carlos Drummond de Andrade. A obra é uma antologia com 27 contos pequenos e fáceis de ler, que retratam diferentes situações do dia a dia.

Escolhemos o conto “Os pescadores” para relatar a experiência e

apresentar as estratégias utilizadas para a leitura do texto em questão, as quais serviram também para a leitura dos demais contos do livro.

Para iniciar o trabalho, começamos conhecendo o autor e o gênero textual. Os alunos foram para a sala de tecnologias e fizeram uma pesquisa direcionada para conhecer melhor o autor (vida, obra, estilo, curiosidades, o fascínio pelas palavras desde a infância etc.). A turma foi dividida em grupos e a pesquisa resultou em trabalhos que foram apresentados oralmente na sala de aula.

Por ser um texto curto que apresenta histórias do cotidiano, o conto se tornou bem acessível para o nível da turma e esse foi um dos motivos para se trabalhar esse gênero.

Por ser um texto narrativo, ele apresenta algumas especificidades como: narrador, lugar, enredo, personagens, tempo, espaço, tipos de discurso e essas particularidades foram evidenciadas e estudadas durante e após a leitura.

Antes da leitura, servindo de motivação, apresentamos brevemente a obra, falamos o quê seria lido e por que seria lido.

Com o livro nas mãos, começamos a leitura pela capa. Os alunos observaram os recursos visuais e responderam as seguintes perguntas: o que as ilustrações informam sobre o texto? De que modo elas formam ou deformam a compreensão do texto? Por que será que o autor colocou este nome no livro? Sobre o quê ele irá falar? Essas perguntas ajudaram os alunos a levantar hipóteses e também a aguçar o desejo pela leitura do livro.

A leitura ocorreu de maneira colaborativa entre professor e alunos, utilizando uma sugestão didática para formação de leitores, proposta pelos PCN (1998 p. 72): “A leitura colaborativa [...] é uma excelente estratégia didática para o trabalho de formação de leitores [...]”.

Assim, foram possíveis as inferências necessárias tanto do professor como do aluno para a compreensão do texto. Quando foi preciso, ocorreram paradas para recapitular, sanar dúvidas de compreensão e confirmar ou refutar hipóteses nos trechos lidos.

Durante a leitura, os alunos também observaram as ilustrações, relacionando-as com o texto e expondo dificuldades ou compreensões diferentes.

Após a leitura, propusemos estratégias que priorizassem a com-

preensão do texto.

Primeiramente, recapitulamos oralmente a história completa para os alunos compreenderem melhor as atitudes das personagens e identifiquem os fatos fundamentais da história.

Fizemos então, os seguintes questionamentos: Por que essa narrativa faz parte do capítulo "Confusões e surpresas"? Há confusões e surpresas no conto? Por qual motivo a narrativa se tornou engraçada?

Depois, ressaltamos a estrutura do texto, o foco narrativo e o discurso direto analisando fragmentos do conto. As quebras de expectativa que geraram humor no conto também foram analisadas.

Para a reflexão, foram discutidos os seguintes pontos: O texto inicia-se com "Domingo pede cachimbo", qual o significado desta expressão para o texto? Quais outras expressões no texto revelam informações importantes para compreender o contexto do conto?

Analisamos a questão da verossimilhança e perguntamos: O fato narrado no conto acontece na vida real? As personagens dão a impressão de existirem verdadeiramente? E a casa e a família de um dos pescadores, existem de verdade? Com esses questionamentos mostramos que o fato narrado assemelha-se à realidade, mas é inventado.

Por fim, discutimos a função dos meios de comunicações, principalmente a TV. Induzimos os alunos a refletir se tudo o que vemos na televisão é realmente verdadeiro. Qual o objetivo do programa citado no conto? Era expor uma realidade ou manipular uma informação? Será que há no texto alguma crítica aos meios de comunicação em massa?

Em toda a leitura, os alunos foram constantemente incitados a avaliar a sua compreensão sobre o texto e conforme eles iam falando sobre suas dificuldades, eram questionados a pensar em qual medida tomar para resolver o problema, pois segundo Leffa (1996): "O leitor deve saber quando está entendendo bem um texto, quando a compreensão está sendo parcial ou quando o texto não faz sentido".

Assim, durante as leituras dos contos procuramos utilizar as seguintes estratégias:

Definir o objetivo de uma determinada leitura [...]; Identificar os segmentos mais ou menos importantes de texto [...]; Distribuir a atenção de modo a se concentrar mais nos segmentos mais importantes [...]; Avaliar a qualidade da compreensão que está sendo obtida da leitura [...]; Determinar se os objetivos de uma determinada leitura estão sendo alcançados [...]; Tomar as medidas

corretivas quando falhas na compreensão são detectadas [...] e Corrigir o rumo da leitura nos momentos de distração, divagações e interrupções [...]. (BROWN, 1980, *apud* LEFFA, 1996, p. 46 e 47).

Essas atividades, defendidas por Brown (1980), auxiliaram o desenvolvimento do trabalho e ajudaram os alunos do 6º ano a compreender melhor o processo de compreensão textual e o papel do leitor no processo de leitura, pois os mesmos participaram das leituras e discussões mostrando-se dispostos a interagir com o texto e a compreender a sua beleza linguística e também estética.

5. Considerações finais

Diante disso, concluímos que o trabalho desenvolvido, foi de imensa valia, pois contribuiu para incentivar o gosto pela leitura do texto literário entre os alunos do 6º ano, aprimorar o processo de leitura e ajudar os alunos a solucionar suas próprias dificuldades durante a leitura dos contos.

Tais contribuições renderão frutos ainda maiores, porque além de aproximar os alunos das belezas contidas nas obras literárias, poderão utilizar as estratégias desenvolvidas, em outras oportunidades de leitura que contribuirão para o processo de formação do leitor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministérios da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Terceiro e quarto ciclo do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 169-191.

FARIA, M. A. *Parâmetros curriculares e literatura: as personagens de que os alunos realmente gostam*. São Paulo: Contexto, 1999.

GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2008.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Por-

to Alegre: Sagra: DC Luzzato, 1996.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

VIEIRA, A. *O prazer do texto: perspectiva para o ensino de literatura*. São Paulo: EPU, 1989.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1988.

A LIBRAS E AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS: CONHECENDO O MUNDO DAS FANTASIAS

Magno Pinheiro de Almeida (UEMS/UCG)

mpa_magno@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho trará um pouco da história em quadrinhos como também estimulará a leitura dos surdos para aquisição da L2 – língua portuguesa, pois a legislação brasileira reconhece a libras como L1 dos surdos numa visão bilíngue, ou seja, a libras é a língua materna e a língua portuguesa é a segunda língua para eles. As tirinhas em quadrinho como é visual estimula um olhar mais preciso dos alunos surdos, levando-os a uma breve imaginação da leitura não verbal para receberem, a seguir, a história sinalizada. Este trabalho será de caráter bibliográfico e os principais teóricos serão: Gomes (2012); Almada & Gomes (2014); Almeida e Almeida (2013) e Quadros (2004).

Palavras-chave: Libras. Quadrinhos. Histórias em quadrinhos. Fantasia. HQs.

1. Os pontos essenciais das histórias em quadrinhos para a inclusão social voltada para a surdez

Trabalhar na educação básica com a inclusão social mostra-se como algo de grande apreço, pois contribuirá no processo de formação da criança, fazendo com que a mesma, dessa forma, venha a se tornar um cidadão crítico e reflexivo. Relativo a isso, a leitura ocupa um papel fundamental no quesito de trabalhar a diversidade, porém um dos grandes problemas encontrados pelos docentes é a questão de conseguir estabilizar uma relação entre a leitura e o aluno. Por isso que os quadrinhos podem ser considerados como uma ferramenta para o professor em sala de aula, pois “vê-se uma relação entre quadrinho e educação, bem mais harmoniosa”. (RAMOS, 2009, p. 13)

Segundo Santos (2003) *apud* Mirais (2009) que foca o processo didático pedagógico nas histórias em quadrinhos:

A linguagem característica dos quadrinhos e os elementos de sua semântica, quando bem utilizados, podem ser aliados ao ensino. A união do texto e desenho consegue tornar mais claros, para a criança, conceitos que continuariam abstratos se confinados unicamente a palavra. (MIRAIS, 2009, p. 04).

Observamos na fala de Santos (2003), que as histórias em quadrinhos é um forte aliado para o ensino já que os desenhos conseguem atingir a clareza mais profunda das crianças, embora que muitas vezes esse final não poderá ser feliz, mas exigirá uma visão maior dos acontecimentos, ligar os fatos com as imagens, para seguir uma sequência, narrativa. Ramos (2009) diz que quadrinhos são quadrinhos, assim, configura de uma linguagem autônoma para representar os elementos narrativos.

Para Almada e Gomes (2014):

É no interior dos quadrinhos que está o espaço da ação, quando comparamos um quadrinho e o seu quadrinho interior percebemos a movimentação do tempo da ação; este pode se também condensado em um único quadrinho; os personagens podem ser visualizados e seus diálogos em forma de discursos diretos, alojados em balões que dependendo do seu formato e apêndices (biquinho que origina o balão), expressam o sentimento do locutor.

Mirais (2009) explica que, as histórias em quadrinhos é um gênero textual que dá ênfase ao visual, e que os alunos se interessam com mais facilidade, em sua obra ela elege as histórias em quadrinhos por considerar que seu uso é essencialmente importante para o aluno surdo, principalmente nos anos iniciais do processo ensino/aprendizagem, propiciando o fortalecimento do hábito e do prazer de ler e o desenvolvimento da modalidade escrita do português.

Seguindo a ideia de Arantes, Leandro e Gomes (2013), podemos observar que faz ligação com a obra de Mirais (2009):

Graças a atitudes como essa cria-se um novo conceito a favor da imagem dos quadrinhos e sobre sua utilização na sala de aula, pois as histórias em quadrinhos exibem-se como um material de forte uso para mostrar aos alunos uma forma diferente de enxergar a inclusão social e porque não dizer que o mesmo incentiva a leitura. (MIRAI, 2009, p. 613)

Constatamos a aplicabilidade das histórias em quadrinhos para a inclusão e para os surdos, pois levantam as informações implícitas, construindo, desse modo, inferências sobre o texto (ORLANDI, 2008). Os surdos ao desenvolverem a leitura dos quadrinhos terão facilidades em ligar ao fato com a escrita em língua portuguesa.

Portanto, entendemos que a surdez pode ser vista por uma experiência visual que proporciona aos surdos uma grande possibilidade de constituir sua própria subjetividade mediante as experiências cognitivas diversas através de comunicação simbólica, que encontram na língua brasileira de sinais, seu principal meio de concretização para a leitura em

quadrinhos e para chegar à escrita na língua portuguesa. A seguir vamos entender que a libras é a língua mãe dos surdos.

2. A libras como L1 para os surdos

A libras (L1) é a língua materna do aluno surdo, desta forma assim como a língua portuguesa, segundo Brito (1995), possui padrões e regras a estrutura da libras é constituída de parâmetros primários e secundários como configuração de mãos, ponto de articulação, movimento e disposição das mãos, orientação de contato, expressões faciais e corporais.

Segundo Almeida e Almeida (2014), diz:

Três são seus parâmetros principais ou maiores: a configuração da(s) mão(s) – (CM), o movimento – (M) e o ponto de articulação – (PA); e outros três constituem seus parâmetros menores: região de contato, orientação da(s) mão(s) e disposição da(s) mão(s). (ALMEIDA & ALMEIDA, 2014, p. 44)

Tratando-se da língua portuguesa como segunda língua, ou seja, a **L2**, para este aluno é necessário a princípio entender os parâmetros da **L1** a libras, como veremos a seguir: as mãos podem ser configuradas em dactilologia (alfabeto manual) os empréstimos linguísticos ou outras formas feitas pela mão predominante (mão direita para destros ou esquerdos para os canhotos), ou pelas duas mãos; o ponto articulador da **L1** é o lugar do corpo onde será realizado sinal, como rosto e corpo; o movimento na língua materna do aluno surdo o deslocamento da mão no espaço, durante a execução do sinal, podendo ser unidirecional, bidirecional e multidirecional sendo ainda movimento retilíneo, helicoidal, circular, semicircular, sinuoso e angular; todo sinal tem uma orientação que é a direção na execução deste em relação aos parâmetros; a expressão facial é de fundamental importância para o entendimento do que está sendo transmitido pelo surdo que assim como a expressão corporal ajuda a fazer com que o sinal transmitido seja claro.

Conforme Brito (1995), que faz uma ressalva em relação às configurações de mãos e o empréstimo linguístico do alfabeto manual:

É um recurso do qual se servem os usuários das línguas de sinais para os casos de empréstimos vindos das línguas orais, consistindo-se de um alfabeto manual criado a partir de algumas configurações de mão(s) constituintes dos verdadeiros sinais. (BRITO, 1995, p. 29).

A língua brasileira de sinais libras é a língua oficial dos surdos

brasileiros e obteve seu reconhecimento por meio da Lei 10.436/2002 e reconhecida pelo Decreto 5626/2005, aprovada e sancionada pela organização político-institucional brasileira. Usa-se a língua de sinais, como meio de comunicação e como língua de instrução, precisa-se ser implantadas nas escolas (públicas ou privadas), universidades, instituições, empresas e nos meio sociais para propiciar a interação entre surdos e ouvintes e essa proposta de trabalho foi chamada de bilinguismo. (GUIMARÃES & ALMEIDA, 2013)

Segundo Pereira e Nakasato (2014), explica em relação ao bilinguismo e a libras como primeira língua:

O bilinguismo propõe o uso de duas línguas na educação dos surdos: a língua de sinais como primeira língua, e a língua majoritária (a língua portuguesa, no caso dos surdos brasileiros), como segunda língua, no sentido de que a sua aquisição vai ser dar com base na primeira língua. No Brasil, o direito dos alunos surdos a uma educação que contemple as duas línguas – de sinais e a língua portuguesa - é garantido pelo Decreto nº 5626, de dezembro de 2005. (PEREIRA & NAKASATO, 2014, p. 93)

Contudo, nas escolas a língua de sinais dar-se-á por meio da interação entre pessoas surdas e entre professores e alunos surdos e entre seus colegas, essa interação não será diferente entre a sociedade. A busca por uma escola bilíngue ultrapassa os limites da mera existência do intérprete em sala de aula, mas se constitui em um ambiente em há uma convivência entre as duas línguas: a libras (L1) e a língua portuguesa (L2) para o surdo.

3. *Imagens sinalizadas dos personagens em quadrinhos*

Ao apresentar a proposta das histórias em quadrinhos, como estratégia de ensino da língua portuguesa para alunos surdos observou-se que nesse processo a língua brasileira de sinais (libras) é fundamental, bem como o apoio visual que as histórias têm, que se adéqua ao público alvo os surdos. Segundo Almada e Gomes (2014):

Não se ama um herói pelos seus poderes, mas pela sua dor. Nossos olhos podem até voltar a eles por suas habilidades fantásticas, mas é a humanidade que eles crescem dentro do gosto popular, que faz dos quadrinhos uma das maiores representações da cultura popular classificada como cultura de massa. (ALMADA & GOMES (2014, p. 83)

Seguindo a vertente de Almada e Gomes (2014), os autores em seu artigo citam alguns exemplos de personagens que representam uma minoria social e é de grande importância a influencia desses personagens

com a necessidade da inclusão social. O personagem que mais chama atenção na obra dos referidos autores que exemplifica o processo de inclusão é o Professor Charles Xavier:

Professor Charles Xavier é um grande líder, sua magnificência intelectual faz dele o líder do X-man, sua idealização de um dia, os pilares nos quais devem ser pautados os princípios de uma sociedade que valoriza o respeito a diferenças. (ALMADA & GOMES, 2014, p. 87)

Maurício Souza também foi importante para o processo da inclusão social, um dos exemplos mais claro foi o personagem Umberto, considerado pelo cartunista deficiente auditivo e funcionava como elo para divulgar a diferença entre a sociedade.

Novamente Almada e Gomes (2014) explicam:

Umberto, um personagem bem conhecido, é um deficiente auditivo. Umberto foi o primeiro personagem de Maurício de Souza, com a marca da deficiência. Embora não tinha grande ênfase, funcionava como um meio de divulgar as diferenças entre pessoas. (ALMADA & GOMES, 2014, p. 93)

Agora veremos os sinais de alguns personagens que poderão ser utilizados em sala de aula como recurso visual para os surdos inclusos na série regular de ensino, as imagens sinalizadas são dos acadêmicos do curso de Letras Libras da UFSC: Ana Paula Jeremias da Matta; Diogo Passig; Gislaíne de Matos; Leonardo Padilha dos Santos; Wellington Jean Farias.





Entretanto, na sala de aula você (professor e intérprete) poderá ousar, ou seja, utilizar o aluno surdo para sinalizar alguns personagens para os quais que ainda não há sinal, assim, terá uma inclusão mais eficaz e eficiente na vida do aluno surdo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMADA, Bárbara; GOMES, Nataniel dos Santos. A questão da inclusão através das histórias em quadrinhos. In: ABRÃO, Daniel; GOMES, Nataniel dos Santos (Org.). *Grandes poderes trazem grandes responsabilidades: refletindo sobre o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula*. Curitiba: Appris, 2014, p. 73-103.

ALMEIDA, Magno Pinheiro de. *Língua de sinais x libras: uma abordagem da historiografia linguística*. 2014. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande. Disponível em: <www.uems.br/pgletras/arquivos/2_2014-05-23_18-54-27.pdf>.

GUIMARÃES, Mariuza Ap. Camillo; ALMEIDA, Magno Pinheiro de.

A educação bilíngue: a formação de profissionais. In: FERRO, Olga Maria dos Reis; LOPES, Zaira de Andrade. *Educação e cultura: lições históricas do universo pantaneiro*. Campo Grande: UFMS, 2013, p. 135-149.

ARANTES, Taís Turaça; LEANDRO, Hugo Augusto Turaça; GOMES, Nataniel dos Santos. Trabalhar a inclusão social em sala de aula através das HQs da série X-men. *Revista Philologus*, Ano 19, Nº 55. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2013 – Suplemento, p. 635-648, 2013. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/55supl/052.pdf>>.

BRITO, L. F. *Por uma gramática de língua de sinais*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro/UFRJ, 1995.

MIRAI, Maria Stella. *Produção de história em quadrinhos (HQs) no computador como estratégia de ensino da língua portuguesa para alunos surdos*. Londrina: SEED: Secretária Estadual de Educação do Paraná, 2009, p. 01-21.

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

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha; NAKASATO, Ricardo. Libras como disciplina obrigatória nos cursos de licenciatura e fonoaudiologia. Para que? In: ALBRES, Neiva de Aquino; NEVES, Sylvia Lia Grspan (Org.). *Libras em estudo: formação de profissionais*. São Paulo: FENEIS, 2014, p. 91-108.

RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.

SANTOS, Roberto Elísio. A história em quadrinhos na sala de aula. In: CONGRESSO ANUAL EM CIÊNCIA DA COMUNICAÇÃO, 26, 2003, Belo Horizonte. *Anais...* Belo Horizonte: INTERCON, 2003.

A NOÇÃO DE DISCURSO: ORLANDI E BENVENISTE

José Roberto Pinto (UGB)

robertobrij@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho buscou verificar a incidência do termo discurso em artigos produzidos por Eni Orlandi e Émile Benveniste. O propósito dessa verificação é tão somente por acreditar que o termo discurso, não é homogêneo, e não nos parece ingênuo pensar que dentro de distintos construtos teóricos possa haver múltiplas considerações conceituais transdisciplinar. Por isso, acreditamos que todo discurso é um testemunho das especificidades culturais de um país, e pode revelar as especificidades do que cada autor pesquisado enuncia ao discursar nos textos inventariados por nós neste trabalho. Para realizá-lo, verificou-se o termo discurso dentro de textos específicos de Orlandi e Benveniste. A partir do que foi inventariado, percebeu-se que o objeto de nossa verificação, partilhado pelos autores, no que diz respeito ao discurso como elemento a significar, e ao mesmo tempo ser afetado pela língua no uso de caracteres linguísticos; intermediados por processos linguísticos, ideológicos e históricos. Assim, diante de tudo o que foi articulado nesta pesquisa, pode-se dizer que o discurso em algum momento figura como verdadeiro fundamento do estudo da linguagem, entrelaçando-se nos construtos teóricos dos autores pesquisados, a revelar-se importante organizador das propostas desses construtos.

Palavras-chave: Discurso. Linguagem. Orlandi. Benveniste.

Inegavelmente, a ciência, tornou-se algo imprescindível, quando pensamos ser difícil imaginá-la fora de nossas vidas. Entretanto, conhecê-la só foi possível a partir do advento da escrita.

A escrita que nos possibilita redigir este artigo e torná-lo conhecido por muitos.

É justamente no texto, ambiente em que a escrita se materializa, e não menos a fala, é que vamos encontrar elementos motivo deste trabalho. Dentre esses elementos, podemos destacar o conceito de discurso, proposto por Eni Orlandi⁴⁷, como sendo o que faz a mediação entre o homem e a realidade natural e social.

Também vamos encontrar na teoria da enunciação, de Émile Ben-

⁴⁷ Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi (São Paulo) é uma pesquisadora (1A do CNPq) e professora universitária brasileira. Foi a introdutora, no final dos anos 70, da análise do discurso no Brasil.

veniste⁴⁸, o conceito de enunciação, como sendo o que supõe a conversão individual da língua em discurso.

Ao analisar alguns trabalhos desses autores, com um propósito bem definido, buscamos verificar a incidência do termo discurso, considerando-o como sendo o que corresponde a uma *unidade de significação constitutiva para a inteligibilidade do que se enuncia*. (CAMARA JUNIOR, 2009, p. 289)

Tal verificação se abrevia em artigos produzidos por Eni Orlandi e Émile Benveniste.

O propósito da verificação é tão somente por acreditar que o termo discurso, não é homogêneo, e não nos parece ingênuo pensar que dentro de distintos construtos teóricos possa haver múltiplas considerações conceituais transdisciplinar.

Com essa finalidade, pode-se pensar que todo discurso é um testemunho das especificidades culturais de um país, então ele pode revelar as especificidades do que cada autor enuncia no contexto discursivo que lhes é próprio.

Assim, vamos encontrar em: “O aparelho formal da enunciação, de Benveniste, e o artigo: “O Discurso”, capítulo I do livro *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*, de Eni P. Orlandi”, os termos “discurso”, objetos de nossa verificação.

A escolha de tal verificação não se deu por acaso, uma vez que o termo *discurso*, não é homogêneo, não nos parece ingênuo pensar que dentro de distintos construtos teóricos possa haver múltiplas considerações conceituais transdisciplinar.

Diante disso, pode-se pensar que o aspecto terminológico do objeto verificado possa elencar possibilidades de intercessão entre as disciplinas concorrentes, o que nos inclina a esta verificação subsidiados pelo aporte teórico da teoria da enunciação de Émile Benveniste e da teoria do discurso oriunda da concepção francesa de discurso.

Convém esclarecer, que a abordagem por nós aventada nesta pesquisa, refere-se à qualitativa, nos moldes de (DESLAURIERS, 1991), e

⁴⁸ Émile Benveniste (*1902, Cairo - 1976) foi um linguista estruturalista francês, conhecido por seus estudos sobre as línguas indo-europeias e pela expansão do paradigma linguístico estabelecido por Ferdinand de Saussure.

se molda no caráter interpretativo, sendo a coleta e análise dos dados proveniente do próprio contexto do objeto em estudo.

Nesse contexto interpretativo, esclarecemos que a metodologia a ser praticada, considerando metodologia como o conjunto de regras para realizar uma pesquisa, restringe-se tão somente em destacar nos textos inventariados o termo discurso, e verificar as possíveis interpretações contextuais que cada autor concebe, ao enunciar o termo discurso dentro do próprio discurso.

Convenientemente, antes de falarmos da incidência do termo “discurso”, inseridos nos textos de nossos autores, vamos conhecê-los um pouco:

Nascido originalmente como Ezra, na Síria, em 1902, e naturalizado Émile, em 1924 na França; Émile Benveniste assegura sua tese, no universo dos linguistas, após publicar o primeiro volume de *Problemas de Linguística Geral*, em 1966.

Nessa época, pensava-se a linguagem abstraindo-se do sujeito. É nesse ambiente que a abordagem enunciativa vai despertar o interesse de notáveis: Jacques Lacan, por exemplo, convida Benveniste a contribuir com a revista *La Psychanalyse*, e em 1970, ao publicar na revista de linguística *Langages*, um artigo sobre enunciação ganha notoriedade com sua última publicação em 1974, *Problemas de Linguística Geral II*.

Em 1976, deixa-nos o linguista da enunciação. – sua abordagem diferenciada, o fez responsável por introduzir uma abordagem enunciativa, em que o conceito língua/fala ganha outras proporções.

Dentro dessa dimensão conceitual, é possível pensar que nosso protagonista destaca-se por deixar transparecer em sua obra, três perspectivas distintas. A primeira é pensar que ele atualiza o pensamento de Ferdinand de Saussure, o que nos permite dizer que o sistema de pensamento benvenistiano configura-se numa epistemologia, ou ainda, que produziu uma epistemologia. (FLORES *et al.*, 2009)

No bojo dessa epistemologia vamos encontrar a enunciação.

Podemos dizer inicialmente que, para se compreender o conceito de enunciação, a origem do conceito é sempre um caminho a ser percorrido. No caso, Ferdinand Saussure.

É nele que podemos perceber que a língua/linguagem humana, tem o aspecto social e individual. O aspecto social pode-se pensar como

sendo o conhecimento internalizado que temos da língua. Esse conhecimento que é social e partilhado por todos os falantes de uma língua, é o que nos possibilita o mútuo entendimento.

A esse conhecimento internalizado, Saussure vai chamar de língua. E a realização individual da língua ele vai chamar de fala.

Dito isso, podemos verificar então, o objeto da questão inicial. Para respondê-la, efetivamente, podemos voltar a Benveniste e saber que a questão que o perturbava era a que deu início a sua teoria da enunciação.

Como é que se passa da língua para a fala? Essa era a questão.

Benveniste vai concluir que se passa da língua para a fala por um ato individual de dizer.

A esse ato individual de dizer que a enunciação é a apropriação da língua por um ato individual, podemos nos perguntar: por que um ato individual? Porque só enuncia quem já se apropriou do conhecimento de determinada língua. Só se realiza um ato de fala da língua inglesa, por exemplo, aquele que detém o conhecimento dessa língua.

A enunciação consiste em colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. O discurso é produzido cada vez que se fala. Esta manifestação da enunciação, não é simplesmente a “fala”? – É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. (BENVENISTE, *PGL* II, 1970, p. 82).

Percebe-se que o objeto evidenciado por Benveniste se delimita ao entendermos que:

[...] as especificidades da enunciação e os elementos que a caracterizam, bem como o esboço do quadro formal da enunciação, não nos parece que o objeto seja o enunciado ou o texto do enunciado, mas, logicamente, a enunciação. Dessa forma, o linguista separa o ato do produto do ato. Voltando-se ao ato de enunciar, Benveniste o entende como um fato do locutor que, ao mobilizar a língua, estabelece com ela relações que determinam os caracteres linguísticos da enunciação. Portanto, o produto desse ato reterá as marcas de tal relação, de modo que devemos considerar a enunciação como esse “fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam essa relação.” (BENVENISTE, 1970b/2006, p. 82 *apud* KNACH, 2012).

As postulações disponibilizadas até aqui, permite-nos uma visão teórica, ainda que muito reduzida e humilde, entender um pouco do Sr. Benveniste, e sua teoria da enunciação.

O conhecimento a seguir, somado ao que já disponibilizamos, poderá sustentar o entendimento do que nos predispomos a verificar, ou seja, como o termo discurso se entrelaça nos textos de Orlandi e Benveniste, e em que momento esse termo passa a ser definidor das propostas apresentadas pelos autores em seus textos?

Para dar continuidade, vamos falar um pouco de Eni de Lourdes Puccinelli Orlandi, que é uma pesquisadora (1A do CNPq) e professora universitária brasileira. Foi introdutora, no final dos anos 70, da análise do discurso no Brasil.

De indiscutível notoriedade no mundo da análise de discurso, a professora detém um prêmio Jabuti em Ciências Humanas, com o livro *As Formas do Silêncio*, e não menos importante são suas mais de 35 publicações dedicadas especialmente a entender a linguagem humana.

Em seu livro *análise de discurso: princípios e procedimentos*, a autora vai explicitar o seu propósito em discutir questões sobre a linguagem, que é a análise de discurso.

Vai problematizar as maneiras de ler, levar o sujeito falante ou o leitor a colocarem questões sobre o que produzem e o que ouvem nas diferentes manifestações da linguagem.

Vamos perceber que não podemos não estar sujeitos à linguagem, a seus equívocos, sua opacidade. Saber que não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparentemente cotidiano dos signos.

A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político. Não temos como não interpretar ou “nos colocar em estado de reflexão e, sem cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem”. (ORLANDI, 2007, p. 09)

Dessa relação menos ingênua com a linguagem, a pesquisadora vai se filiar ao filósofo francês Michel Pêcheux, uma de suas mais fortes referências, assumindo do filósofo, a tese de que não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia. Esse sujeito é um sujeito linguístico-histórico, constituído pelo esquecimento e pela ideologia.

Com a compreensão, não ficamos nos produtos, mas conhecemos os processos de produção, a historicidade em sua materialidade contraditória, concreta, que atingimos analisando a materialidade discursiva. (Eni Orlandi em entrevista à Tatiana Fávero, 2012 – TV Universidade).

Em relação a essa materialidade, Orlandi vai pronunciar-se dizendo que ao questionar os linguistas que trabalham com o significante, restringindo a língua nela mesma, deve-se considerar que a língua como o que tem certa autonomia, não sendo fechada, há nela, a língua, uma abertura do simbólico.

Assim, quando a autora estabelece esse entendimento, ela preconiza que a primeira coisa a ser observada é que a análise de discurso não trabalha com a língua enquanto um sistema abstrato, mas a forma como é praticada, produzindo sentidos, dentro da sociedade e da história.

Levando em conta o homem na sua história, considera os processos e as condições de produção da linguagem, pela análise da relação estabelecida pela língua com os sujeitos que a falam e as situações em que se produz o dizer.

Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, deve-se relacionar a linguagem à sua exterioridade. (ORLANDI, 2007, p. 16)

Configurado o ambiente de Orlandi e Benveniste, podemos a partir dessas considerações preliminares, adentrar ao universo textual dos autores, de forma a verificar a significância do termo discurso, inicialmente, em Benveniste, e na sequência, em Orlandi.

Segue abaixo os excertos do texto “O Aparelho Formal da Enunciação”, último artigo produzido por Émile Benveniste em 1974. Esse texto é parte da obra *Problema de Linguística Geral II*, e junto com sua primeira produção, de mesmo título, traduz a teoria da enunciação.

(1) O discurso, dir-se-á, que é produzido cada vez que se fala, esta manifestação da enunciação, não é simplesmente a “fala”? – É preciso ter cuidado com a condição específica da enunciação: é o ato mesmo de produzir um enunciado, e não o texto do enunciado, que é nosso objeto. Este ato é o fato do locutor que mobiliza a língua por sua conta. A relação do locutor com a língua determina os caracteres linguísticos da enunciação. Deve-se considerá-la como o fato do locutor, que toma a língua por instrumento, e nos caracteres linguísticos que marcam esta relação (PLG II, p. 82)	(2) O mecanismo desta produção é um outro aspecto maior do mesmo problema. A enunciação supõe a conversão individual da língua em discurso. Aqui a questão – muito difícil e pouco estudada ainda – é ver como o “sentido” se forma em “palavras”, em que medida se pode distinguir entre as duas noções e em que termos descrever sua interação. É a semantização da língua que está no centro deste aspecto da enunciação, e ela conduz à teoria do signo e à análise da significância (PLG II, p. 83).
(3) O ato individual pelo qual se utiliza a língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é senão	(4) Na enunciação, a língua se acha empregada para a expressão de uma certa relação com o mundo. A condição mesma dessa mobilização e dessa apro-

possibilidade da língua. Depois da enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor, forma sonora que atinge um ouvinte e que suscita uma outra enunciação de retorno (PLG II, p. 83-84)	priação da língua é, para o locutor, a necessidade de referir pelo discurso, e, para o outro, a possibilidade de correferir identicamente, no consenso pragmático que faz de cada locutor um colocutor. A referência é parte integrante da enunciação (PLG II, p. 84)
(5) O ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Este é um dado constitutivo da enunciação. A presença do locutor em sua enunciação faz com que cada instância de discurso constitua um centro de referência interno. Esta situação vai se manifestar por um jogo de formas específicas cuja função é de colocar o locutor em relação constante e necessária com sua enunciação (PLG II, p. 84).	(6) O presente é propriamente a origem do tempo. Ele é esta presença no mundo que somente o ato de enunciação torna possível, porque, é necessário refletir bem sobre isso, o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o “agora” e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo (PLG II, p. 85)
(7) O presente formal não faz senão explicitar o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção de discurso, e a partir deste presente contínuo, coextensivo à nossa própria presença, imprime na consciência o sentimento de uma continuidade que denominamos “tempo”; continuidade e temporalidade que se engendram no presente incessante da enunciação, que é o presente do próprio ser e que se delimita, por referência interna entre o que vai se tornar presente e o que já não o é mais (PLG II, p. 85-86)	(8) Como forma de discurso, a enunciação coloca duas “figuras” igualmente necessárias, uma, origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do diálogo. Duas figuras na posição de parceiros são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição da enunciação (PLG II, p. 87).
(9) Amplas perspectivas se abrem para a análise das formas complexas do discurso, a partir do quadro formal esboçado aqui (PLG II, p. 90)	

Após verificar a incidência dos termos discurso nos excertos acima, percebemos que esse termo manifesta-se de forma diferenciada, compondo, o que podemos chamar de grupos contíguos, porém, distinguindo-se por propostas diferenciadas quanto à terminologia eivada de flutuação conceitual dentro do contexto expresso por cada termo, o que pode nos conduzir, inadvertidamente, a não aceitação da proposta terminológica apresentada pela teoria benvenistiana.

O sentido de discurso em “O Aparelho Formal da Enunciação”, de algum modo, nos suscita pensar sob um ponto de vista epistemológico da teoria, que a flutuação deve-se a constatação de processos homonímicos, sinonímicos, e polissêmicos que a proposta terminológica pode apresentar, mais do que um problema, uma questão definidora de outras possíveis propostas investigativas que a teoria nos conduz.

Por esse alvitre, destacamos estudos pertinentes a essa questão, em Flores & Endruweit, quando esses autores se dispõem a dividir a in-

cidência do termo discurso, no texto de Benveniste, criando três grupos assim definidos:

- Grupo A: discurso como manifestação da enunciação
- Grupo B: discurso como instância da enunciação
- Grupo C: discurso como formas complexas

No grupo A, os autores vão concluir que Benveniste estabelece uma distinção entre o ato e o produto. Nesse caso, percebe-se que discurso é sinônimo de enunciação. O ato parece ser a fala, e o produto o discurso.

No grupo B, temos na expressão instância de discurso, a pedra de roseta da subjetividade; o homem inserido na língua, e sobre ela atuando a partir do domínio que da língua ele possa ter.

No grupo C, as formas complexas do discurso, enunciada com valores interpretativos muito amplos, de certo modo nos remete à Benveniste em outro texto de sua obra *Problema de Linguística Geral II*, na qual ele diz:

É necessário ultrapassar a noção saussuriana do signo como princípio único, do qual dependeria simultaneamente a estrutura e o funcionamento da língua. Esta ultrapassagem far-se-á por duas vias: na análise intralinguística, pela abertura de uma nova dimensão de significância, a do discurso, que denominamos semântica, de hoje em diante distinta da que está ligada ao signo, e que será semiótica; na análise translinguística dos textos, das obras, pela elaboração de uma metassemântica que se construirá sobre a semântica da enunciação (BENVENISTE, *PLG II*, p. 67)

Parece-nos pertinente, porém cauteloso, supor que o autor, já em 1969, quando produziu o texto acima mencionado, preconizava uma semântica e uma sintaxe da enunciação. Ao dizer que é necessário ultrapassar a noção saussuriana, vai enunciar o aparelho formal da enunciação.

Gostaríamos, contudo, de introduzir aqui uma distinção em um funcionamento que tem sido considerado somente sob o ângulo da nomenclatura morfológica e gramatical. As condições de emprego das formas não são, em nosso modo de entender, idênticas às condições de emprego da língua. São, em realidade, dois mundos diferentes, e pode ser útil insistir nesta diferença, a qual implica uma outra maneira de ver as mesmas coisas, uma outra maneira de as descrever e de as interpretar. (BENVENISTE, 1970, p. 81)

Em Eni Orlandi, “O Discurso”, artigo constante do capítulo I do livro *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos*; temos no termo discurso, a sua singularidade.

Na compreensão da autora, analisar um texto é buscar a compreensão dos processos discursivos, dentro de um complexo de significações, em que o analista se dispõe a depreender do sujeito, inserido no contexto da organização textual, o momento em que se dá a subjetivação no ambiente de produção textual.

Adentrar o universo de produção do artigo, “O Discurso”, é perceber que a autora inicialmente procura mostrar sua concepção de linguagem. Pronuncia-se declarando que o estudo da linguagem abarca muitas maneiras possíveis de estudá-la.

Mostra que a língua enquanto um sistema de signos é o objeto da linguística, e como sistema de regras que normatiza o falar e o escrever são o objeto da gramática normativa.

Dentro dessas concepções, pode-se entender que a palavra gramática é vista como algo cercado de significados vários, passível de muitas interpretações, assim como a palavra língua.

Nesse caso, a língua ganha destaque dentro dos estudos da linguagem, por haver muitas maneiras de estudá-la, quando se considera as diferentes épocas, distintas tendências, e a diversidade de autores com abordagens subjetivas.

Esse entendimento nos permite dizer que o estudo da linguagem ganha interpretação própria no discurso enunciativo de Orlandi, dentro de sua análise de discurso. Fato que traduz visão singular do termo discurso, e em algum momento pode dissipar-se em significados distintos e próprios a guisa da autora.

Cabe ainda mencionar, que:

A análise de discurso como seu próprio nome indica, não trata da língua, não trata da gramática, embora todas essas coisas lhe interessem. Ela trata do discurso. E a palavra discurso, etimologicamente, tem em si a ideia de curso, de percurso, de correr por, de movimento. O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estudo do discurso observa-se o homem falando (ou enunciando?). (ORLANDI, 2007, p. 15)

A seguir, fragmentos de textos com incidência do termo discurso, com a finalidade de discutirmos possíveis significados desse termo dentro do que enuncia a teoria da análise de discurso, especificamente, o texto: “O Discurso”.

1) [...] O discurso é assim palavra em movimento, prática de linguagem: com o estu-	2) A análise de discurso concebe a lingua-

gem como mediação necessária entre o

do do discurso observa-se o homem falando. (ORLANDI, 2007, p. 15).	homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana. (ORLANDI, 2007, p. 15).
3) [...] não se trabalha, como na linguística, com a língua fechada nela mesma mas com o discurso, que é um objeto sócio-histórico em que o linguístico intervém como pressuposto. (ORLANDI, 2007, p. 16).	4) Partindo da ideia de que a materialidade específica da ideologia é o discurso, e a materialidade específica do discurso é a língua, trabalha a relação língua-discurso – ideologia.
5) [...] Essa relação se complementa com o fato de que, como diz M. Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia: o indivíduo é interpelado em sujeito pela ideologia e é assim que a língua faz sentido. (ORLANDI, 2007, p. 17).	6) [...] o discurso é o lugar em que se pode observar essa relação entre língua e ideologia, compreendendo-se como a língua produz sentido por/para os sujeitos. (ORLANDI, 2007, p. 17).
7) Embora a análise de discurso, que toma o discurso como seu objeto próprio, tenha seu início nos anos 60 do século XX [...] (ORLANDI, 2007, p. 19).	8) [...] conjugando a língua com a história na produção de sentidos, esses estudos do discurso trabalham o que vai se chamar a forma material (não abstrata como a da linguística) que é a forma encarnada na história para produzir sentidos: esta forma é portanto linguístico-histórica. (ORLANDI, 2007, p. 19).
9) [...] a análise de discurso é herdeira das três regiões de conhecimento – psicanálise, linguística, marxismo – não o é de modo servil e trabalha uma noção - a de discurso – que não se reduz ao objeto da linguística, nem se deixa absorver pela teoria marxista e tampouco corresponde ao que teoriza a psicanálise [...] (ORLANDI, 2007, p. 20).	10) A análise de discurso, trabalhando na confluência desses campos de conhecimento, irrompe em suas fronteiras e produz um novo recorte de disciplinas, constituindo um novo objeto que vai afetar essas formas de conhecimento em seu conjunto: este novo objeto é o discurso.
11) A noção de discurso, em sua definição, distancia-se do modo como o esquema elementar da comunicação dispõe seus elementos, definindo o que é mensagem. [...] ao invés de mensagem, o que propomos é justamente pensar aí o discurso [...] (ORLANDI, 2007, p. 20).	12) A linguagem serve para comunicar e não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados. Daí a definição de discurso: o discurso é efeito de sentido entre locutores. (ORLANDI, 2007, p. 21).
13) Também não se deve confundir discurso com fala na continuidade da dicotomia (língua/fala) [...] (ORLANDI, 2007, p. 21). 14) O discurso não corresponde à noção de fala pois não se trata de opô-lo à língua como sendo esta um sistema, onde tudo se mantém, com sua natureza social e suas constantes, sendo o discurso, como a fala,	15) A análise de discurso faz outro recorte teórico relacionando língua e discurso. Em seu quadro teórico, nem o discurso é visto como uma liberdade em ato, totalmente sem condicionantes linguísticos ou determinações históricas, nem a língua como totalmente fechada em si mesma sem falhas ou equívocos. (ORLANDI, 2007, p. 22)

apenas sua ocorrência casual, com suas variáveis etc. O discurso tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível aprender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto. (ORLANDI, 2007, p. 22).

16) A língua é assim condição de possibilidade do discurso. No entanto a fronteira entre língua e discurso é posta sistematicamente em cada prática discursiva, pois a sistematicidades acima referidas, não existe, como diz M. Pêcheux (1975), sob a forma de um bloco homogêneo de regras organizado à maneira de uma máquina lógica. A relação é de recobrimento, não havendo portanto uma separação estável entre eles. (ORLANDI, 2007, p. 22).

Diante do que acabamos de observar, o termo discurso figura como elemento constituidor de significados bem próprios e pertinentes à teoria de Orlandi, diferenciando-se da noção de fala, quando a esta se deseja opô-la.

Ademais, é conveniente perceber outros significados do termo discurso, antes de dar procedência a nossa verificação.

– em sentido lato, é o termo que melhor corresponde em português *PAROLE*, estabelecido por Saussure. É a atividade linguística nas múltiplas e infindáveis ocorrências da vida do indivíduo (CAMARA, 1959, p. 20 e ss). É portanto, a língua atualizada num momento dado, por um dado indivíduo, quer como *FALA* (discurso oral), quer como *ESCRITA* (discurso escrito). – em sentido estrito, o discurso é a reprodução que se faz de um enunciado atribuído a outra pessoa (NASCENTES, 1946, p. 37). Pode ser: discurso direto; discurso indireto. (CAMARA JUNIOR, 1997: p. 120-121) (grifos nossos)

Nessa visão clássica, podemos pensar as questões do narrador ao dar voz às personagens, ocupando-se em repetir o enunciado nos termos exatos em que foi feito, nesse caso: discurso direto. Também, quando o narrador transmite o conteúdo do enunciado com palavras suas, configura-se o discurso indireto.

Quando falamos em discurso direto e indireto, nos vem à mente construções textuais, e sempre que falamos em texto, dentre muitos notáveis, pensamos em Marcuschi (2009), relacionando texto, discurso e gênero.

Mas no momento o que nos interessa é perceber a abordagem dele ao item discurso.

Para Marcuschi (2009), discurso pode ser considerado como o objeto do dizer, nos moldes de Coutinho (2004) e Adam (1999). Ainda em Coutinho (*apud* MARCUSCHI, 2009, p. 81), uma das tendências atuais é a de não distinguir da forma rígida entre texto e discurso, pois se trata de

frisar mais as relações entre ambos e considerá-los como aspectos complementares da atividade enunciativa. Decorre disso o discurso objeto do dizer e o texto objeto de figura.

No entendimento acima, o texto é visto como objeto abstrato e o discurso como realidade singular de interação-enunciação objeto de análises discursivas. (Cf. ADAM, 1999, p. 40)

A partir do que enunciamos – o termo discurso passa a ter diferentes perspectivas de significação dentro do contexto dos excertos acima relacionados. Dentre eles, pode-se perceber nos itens 01; 02; 08, e 12, um forte apelo à condição do termo discurso está relacionado com a produção de significado.

Podemos também destacar, que a relação com o aspecto ideológico é muito forte nos itens 03; 04; 05, e 06. Já nos itens 09 e 10, percebe-se que o termo em questão incorpora a condição de ser um objeto provido de multidisciplinaridade.

Não menos importante é destacar dos itens 13 e 14 o que confirma, no início do artigo pesquisado, ser o discurso diferente da fala.

Nos demais itens, podemos cogitar significados bem distintos aos contextos em que estão inseridos. O discurso figura como elemento dicitômico à língua, subordinado a uma liberdade em atos e a condicionantes linguísticos, históricos, contraposto a uma língua nem sempre hermética e sem falhas.

Também, podemos entendê-lo como dependente da língua, mas não subordinado ao formalismo dela. Em algum momento, não há entre ambos, uma separação estável e perceptível aos incautos manipuladores do discurso.

Não há o que concluir, a não ser fomentar.

Embora nosso trabalho tenha partido de textos aparentemente distintos, os autores têm procedência filosófica na escola francesa dos estudos da linguagem. Fato que se somou para idealizarmos esta tarefa, justamente mediada pelas teorias do discurso e da enunciação.

Ao dispor as teorias para verificação, desejamos também, não fomentar um certo maniqueísmo, e nem mesmo fazer de nosso trabalho uma exegese, mas tão somente dispor questões que sejam passíveis de se fomentar.

É com esse pensamento, e com base na análise de discurso, que procuramos perceber como um objeto simbólico produz sentido, nesse caso, nosso objeto é o termo discurso, transformando a superfície linguística, o enunciado, em um objeto discursivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. São Paulo: Pontes, 1989.

_____. *Problemas de linguística geral II*. São Paulo: Pontes, 1989.

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. São Paulo: Contexto, 2009.

FIORIN, José Luiz (Org.). *Introdução à linguística: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto, 2008.

MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de discurso: princípios & procedimentos*. Campinas: Pontes, 2009.

**A PALAVRA E O CONTEXTO DISCURSIVO:
UMA REFLEXÃO INTERDISCIPLINAR**

Thiago Soares de Oliveira (UENF)

so.thiago@hotmail.com

RESUMO

Como resultado da análise teórica e prática de alguns cartazes expostos durante as manifestações ocorridas no Brasil em 2013, este artigo objetiva uma reflexão interdisciplinar acerca de como a inscrição da língua em um determinado contexto de produção do discurso pode elevá-la à expressão da ideologia que, sustentada pelas características que compõem o enunciado, materializa a comunicação social. Para isso, articularam-se os pressupostos teóricos de Bakhtin (2009) aos de outros autores que discutem a respeito do emprego da língua como prática social, especialmente estudiosos da análise do discurso e da sociolinguística, construindo, assim, um trabalho de base interdisciplinar, a partir do qual as áreas do conhecimento se inter-relacionam sem que sejam rompidas suas fronteiras disciplinares.

Palavras-chave: Campo discursivo; Signo linguístico; Expressão social.

1. Primeiras considerações

Durante o ano de 2013, o Brasil foi palco de inúmeras manifestações populares em prol de necessárias mudanças nos alicerces sobre os quais a sociedade brasileira se sustenta. Milhares de cidadãos, aliados de seus direitos e sujeitos a serviços públicos de qualidade duvidosa, saíram às ruas e fizeram ressoar a voz de uma nação que, adormecida, parecia despertar para o advento de novos tempos, quando o eco da massa popular passaria a ser ouvida pelos burocratas e representantes eleitos democraticamente.

Em meio às reivindicações, iniciadas graças à insatisfação geral com as tarifas abusivas cobradas pela utilização de um transporte público deveras precário, destacava-se o clamor pelo investimento em educação e saúde de qualidade, em segurança pública e pelo combate à corrupção. Inúmeros foram os cartazes que ilustraram os protestos e reforçaram o caráter ideológico das manifestações, especialmente no que diz respeito à educação. Palavras de ordem e pedidos representativos de transformação social inundaram as ruas e aqueceram as discussões políticas acerca da conduta a ser adotada em uma clara situação de crise.

Nesse cenário, as palavras ficaram destituídas da simples obrigação de comunicar, revestindo-se de função social cujo entendimento só

pode ser alcançado se considerado o contexto em que elas foram produzidas. As normas gramaticais foram empregadas em outro patamar de significação, servindo de esteio à expressão ideológica que se quis atingir. Os produtores dos discursos, apoiados na estruturação ortográfica propositada, exprimiram suas intenções e descontentamentos, bem como reclamaram mudanças urgentes.

Assim, dada a profundidade de tais discussões acerca de como a palavra se eleva a estatuto ideológico a depender do contexto em que é utilizada, não se pretende exaurir as vias de análise dos cartazes escolhidos como *corpora* deste trabalho tampouco promover uma reflexão puramente sociológica, mas ponderar sobre como a inter-relação mantida entre a palavra, considerada como signo ideológico, e o contexto de produção do discurso pode produzir expressão social com auxílio de mecanismos da norma da língua.

2. Breves comentários sobre signo linguístico, enunciado (discurso) e expressão ideológica

Contrariamente ao entendimento firmado pelo senso comum, língua e linguagem não são palavras sinônimas para o campo dos estudos linguísticos. Essa distinção é promovida a partir da relação de abrangência entre uma e outra, sendo a linguagem, de forma mais ampla, “a capacidade específica da espécie humana de se comunicar por meio de signos” (FIORIN, 2013, p. 13), como forma de resposta a uma necessidade natural: a da comunicação. De modo mais restrito, “a língua é um sistema de signos específicos aos membros de dada comunidade” (*Id.*, p. 14).

Em Saussure, a língua é campo de especial interesse por ser considerada social e coletiva, diferentemente da fala, que é entendida como individual e particularizante. Ocorre que, apesar de considerar que “a língua é elaborada pela comunidade, é somente nela que ela é social” (CALVET, 2002, p. 16), o linguista não fornece bases teóricas para justificar o fato de considerar a língua como uma instituição social, limitando-se a declarações que “chocam por sua indefinição teórica” (*Id.*, p.15). Em razão disso, ainda que não se possam negar as contribuições do linguista genebrino, este trabalho não se apoiará em sua obra *Curso de Linguística Geral*.

Ao refletir sobre o objeto da Linguística, Fiorin (2013, p. 47) explica que “Saussure compara a linguagem a um jogo de xadrez”, sendo

que o jogo constituiria o sistema regular e invariante, ao qual importariam apenas as peças e as regras. A esse sistema Saussure denominou *langue* (língua) – seu foco de estudo – em oposição ao que chamou de *parole* (fala), caracterizada como “variável, concreta, real, individual”. (*Id.*, p. 50)

Apesar disso, o conceito de signo linguístico proposto pelo estruturalismo⁴⁹ de Saussure, como uma imagem acústica (significante) que remete a um conceito (significado), é amplamente explorado pelos estudiosos da linguagem, que dele se valem como ponto de partida para as análises relativas aos significados que podem ser impressos às palavras dependendo do contexto discursivo em que são produzidas. Isso significa que a forma linguística deve ser percebida como um signo mutável, já que este é, “por natureza, vivo e móvel, plurivalente”. (BAKHTIN, 2009, p. 15)

A mutabilidade do signo linguístico pode ser notada tanto em relação ao significante quanto em relação ao significado. Mudanças propostas na disposição das letras que compõem um significante podem produzir um novo significante, o qual, por sua vez, gera um novo significado, mais amplo ou mais restrito conforme a intencionalidade do produtor do discurso em que o signo, vivo, é inserido.

Nesse sentido, “o discurso é um produto social, resultante da enunciação” (DISCINI & FIORIN, 2013, p. 184) e se manifesta por meio do texto, este “como um modo de naturalizar e vulgarizar realidades sociais, como instrumento de autoridade, e como o meio (e a medida) da disputa política” (HANKS, 2008, p. 153). Com efeito, o discurso se aproxima do uso social que é dado à língua e tem um propósito que supera a significação primeira que um enunciado aparenta apresentar, servindo como meio de atingir um efeito.

Acerca disso, explica Maingueneau (2004):

Considera-se, geralmente, que cada enunciado é portador de um sentido estável, a saber, aquele que lhe foi conferido pelo locutor. [...] A reflexão contemporânea afastou-se dessa concepção da interpretação dos enunciados: o contexto não se encontra simplesmente *ao redor* de um enunciado que *conte-*

⁴⁹ De forma sucinta, ao estruturalismo de Saussure, em termos linguísticos, interessava “descrever num determinado estágio da língua (isto é, sincronicamente), as unidades pertencentes aos diversos níveis da língua (fonemas, morfemas, etc.), sua posição no sistema e suas regras combinatórias. Foi essa a razão pela qual, durante o estruturalismo [...], a *fonologia* e a *morfologia* tiveram grande desenvolvimento” (KOCH, 2012, p. 8).

ria um sentido parcialmente indeterminado que o destinatário *precisaria* apenas especificar. Com efeito, todo ato de enunciação é fundamentalmente assimétrico: a pessoa que interpreta o enunciado reconstrói seu sentido a partir de indicações presentes no enunciado produzido, mas nada garante que o que ela reconstrói coincide com as representações do enunciator (*Id.*, p. 19-20).

Essa reconstrução de sentido é, a rigor, proporcionada pelo contexto de produção do enunciado⁵⁰, conceituado por Maingueneau (2004, p. 57) como “o valor de frase inscrita em um contexto particular”. Em razão da análise que se pretende a respeito de como o contexto de produção pode elevar a língua à expressão da ideologia, optou-se, neste trabalho, por utilizar o termo *discurso*, “ou seja, a língua em sua integridade concreta e viva, e não a língua como o objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração absolutamente legítima e necessária de alguns aspectos da vida concreta do discurso” (BAKHTIN, 2013, p. 207).

Não obstante, não se intenciona adentrar com profundidade no campo de estudo da Semiótica, “que busca estudar a significação independentemente da maneira como ela se manifesta” (DISCINI & FIORIN, 2013, p. 184), por ser demasiado amplo em relação ao que anseia este artigo e por demandar uma investigação teórica que extrapola o objetivo de análise sucinta do contexto de produção do discurso aqui proposto.

Nessa linha expositiva, é importante explicar que

Contexto é um conceito teórico, estritamente baseado em relações. Não há contexto que não seja ‘contexto de’, ou ‘contexto para’. Como esse conceito é tratado depende de como são construídos outros elementos fundamentais, incluindo língua(gem), discurso, produção e recepção de enunciados, práticas sociais, dentre outros. (HANKS, 2008, p. 174)

Relativamente à expressão ideológica que impregna o discurso, Bakhtin (2009, p. 31) afirma que “tudo que é ideológico possui um *significado* e remete a algo situado fora de si mesmo”, relacionando a ideologia ao signo linguístico de tal forma que “sem signos não existe ideologia” (*Id.*, p. 31). Isso significa que os signos emergem na consciência individual por meio da interação social, que só possível através da palavra⁵¹, isto é, “um material flexível, veiculável pelo corpo”. (*Id.*, p. 37)

⁵⁰ Enunciação seria o ato de enunciar, isto é, a evocação crítica de um enunciado.

⁵¹ Bakhtin (2009, p. 38) elenca em *Marxismo e Filosofia da Linguagem* as propriedades que fazem da palavra “o objeto fundamental para o estudo das ideologias”, quais sejam: pureza semiótica, neutralidade ideológica, implicação na comunicação humana ordinária, possibilidade de interiorização e presença obrigatória em todo ato consciente.

Nessa ótica, o fenômeno ideológico é produzido pela linguagem⁵², mais precisamente pela palavra, em razão da capacidade de representar uma realidade social. Assim, “o processo de simbolização da linguagem exige um sistema fonético que articule imagens acústicas ‘gerando’ o símbolo, o qual proporcionará condições para a produção de conceitos/pensamentos” (SEVERO, 2004, p. 128). Para Orlandi (2010, p. 96), a ideologia é “mecanismo estruturante do processo de significação”, o qual “se liga inextricavelmente à interpretação enquanto fato fundamental que atesta a relação da história com a língua, na medida em que esta significa”.

Por fim, há de se observar que essa articulação entre a palavra e a ideologia é possível graças à existência do signo linguístico inscrito na realidade social, afinal não se pode “entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social”. (BAKHTIN, 2009. p. 46)

3. Reflexões sobre as implicações do contexto de produção no discurso social

Partindo do contexto das manifestações ocorridas no ano de 2013, as palavras que ilustram os cartazes selecionados como *corpora* para este trabalho serão analisadas na tentativa de demonstrar que, na verdade, constituem muito mais que um aglomerado de signos linguísticos saussurianos, emanando posições ideológicas perceptíveis se considerados os contextos em que elas foram produzidas. Eis a **Fig. 1**:



Fig. 1: A questão ortográfica. Fonte: www.tvdoservidorpublico.com

⁵² Hjelmslev (1975, *apud* FIORIN, 2013, p. 14) afirma que “a linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento”.

Considerando o conceito de signo em Bakhtin e a premissa de que “*tudo que é ideológico é um signo*” (BAKHTIN, 2009, p. 31), é possível notar como as palavras empregadas na figura acima suplantam a mera definição de signo linguístico proposta por Saussure, ou seja, o resultado da união entre significante e significado, já que elas, muito acima da individualidade de cada uma, refletem a realidade em transformação, corroborando a noção de que a existência do signo materializa o que se quer comunicar socialmente.

A princípio, o emprego dos vocábulos em evidente desacordo com a norma ortográfica padrão destaca-se no contexto de revolta popular em que foi proposto, na medida em que essa questão descortina a intencionalidade clara de um dos pontos-chave da manifestação: a preocupação com a educação. Por isso, não surpreende o destaque que foi dado à palavra “EDUCASSÃO”. Isso significa que as palavras empregadas não constituem desvio genuíno de norma, pois estão revestidas de um fundo ideológico que se sobrepõe à realidade ortográfica do cartaz, evidenciando que a “palavra é um fenômeno ideológico por excelência” (*Id.*, 2009, p. 36), capaz de expressar uma relação social.

Nessa direção, a contraposição entre *educação* e “*educassão*” representa, de forma ideológica, respectivamente a educação acessível que se gostaria de ter, capaz dar aos indivíduos conhecimento para se expressar diante daquilo que não lhes agrada e daqueles que não os representam, e a “*educassão*” que se tem: falha, despreocupada e inacessível. O que ocorre na **Fig. 1**, entretanto, é que quem a maneja se valeu conscientemente de um dos aspectos da própria realidade educacional, representada pelos desvios ortográficos, para tecer uma forte e pertinente crítica à atenção dispensada à educação brasileira.

Tomando como pressuposto o legado de Bakhtin (2009), o discurso social contido no cartaz pode ser relacionado às noções de infraestrutura e superestrutura. Basta analisar o sentido em que é tomado o vocábulo “*educassão*”, como representante do sistema educacional que se acredita estar instalado no país, ou seja, como a realidade educacional em si (infraestrutura) que, tomada como signo ideológico (superestrutura), e não como um desvio de norma, deveria ser convertida em *educação*. Logo, desconectada de um contexto social, “*educassão*” não passaria de um equívoco ortográfico ou erro de escrita. Contudo, ao ser imersa no ambiente da manifestação, a expressão comunica muito mais que um desvio, alcançando a ideia sobre a realidade, isto é, ideologia, como se a dicotomia *educação* x *educassão* representasse, de fato, a educação que

se pretende e aquela a que se tem acesso.

Nessa ótica, o modo como é empregada a palavra no discurso específico pode elevá-la ao *status* de produtora de “*lentas acumulações quantitativas de mudanças que ainda não tiveram tempo de engendrar uma forma ideológica nova e acabada*” (BAKHTIN, 2009, p. 42), demonstrando que, associada a contextos sociais diversos, a palavra adotará significações também diversas, as quais não devem ser desvinculadas do propósito ideológico que as reveste.

De forma também propositada, a **Fig. 2** (a seguir exposta) emprega vocábulos em aparente desacordo com a norma padrão⁵³. Contudo, diferentemente do que ocorre na **Fig. 1**, os pontos enfáticos do discurso são intencionalmente marcados pelas aspas, significando que “os dizeres não são [...] apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista do discurso tem de apreender” (ORLANDI, 2010, p. 30).

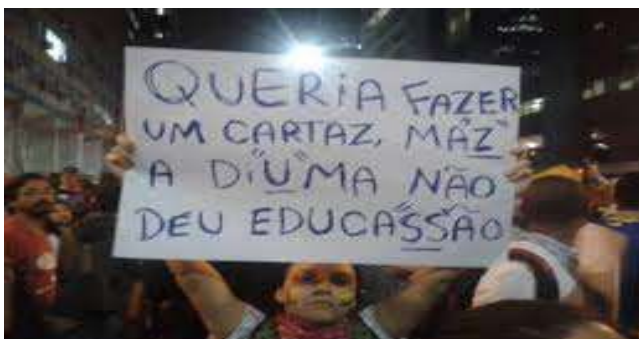


Fig. 2: Destaque marcado aos desvios de norma. Fonte: www.paroutudo.com

Na **Fig. 2**, o indivíduo que produziu o discurso no contexto das manifestações populares optou pela marcação dos pontos-chave a que pretendia fazer alusão, sendo que a primeira marcação é, em princípio de análise, mais ortográfica que as demais. Afirma-se isso porque, na verda-

⁵³ Bagno (2007) prefere a expressão *norma padrão* à *norma culta*, pois considera que, se ambas fossem sinônimas, os falantes considerados cultos conheceriam e aplicariam o que é chancelado como padrão normativo. O que ocorre, entretanto, é que os falantes ditos cultos não falam ou escrevem exatamente conforme as previsões da gramática normativa, revelando que, mesmo os indivíduos mais escolarizados e mais urbanos, considerados cultos, não seguem à risca o padrão que lhes é imposto.

de, há na palavra “ma‘z” um discurso político em favor da educação, o qual pode ser facilmente compreendido no contexto em que foi produzido e corroborado pelas próximas marcações com as aspas. No entanto, o vocábulo em questão, de per si, não evoca o social, senão quando imerso no contexto das manifestações. De forma isolada, o primeiro vocábulo marcado nada mais seria que uma conjunção⁵⁴ coordenativa adversativa grafada em desconformidade com as normas ortográficas vigentes, mas, por estar imerso em um contexto claramente social, tal vocábulo tem seu *status* alterado, passando a signo porque

é criado por uma função ideológica precisa e permanente inseparável dela. A palavra, ao contrário, é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer função ideológica: estética, científica, moral, religiosa (BAKHTIN, 2009, p. 37).

Analogamente, essa alteração do *status* de mera palavra, passando a signo, também ocorre em relação à segunda marcação, na qual o caráter político se revela com maior nitidez, uma vez que o destaque que se pretendeu dar ao desvio de norma recaiu sobre o nome⁵⁵ de uma representante eleita democraticamente, no caso de “Di‘u‘ma”. De forma semelhante, a terceira palavra, cujo desvio propositado recebeu as aspas (“educa‘ss‘ao”), é o cerne da questão que impulsionou o enunciador a levantar o cartaz. Isso significa que, tomadas individualmente, ambas as palavras carregam em si mesmas uma potencial discussão política que toma forma no cenário em que elas foram produzidas.

Logo, a questão da marcação gráfica dos desvios revela que “cada signo ideológico é não apenas um reflexo, uma sombra da realidade, mas também um fragmento material dessa realidade” (BAKHTIN, 2009, p. 33), que, assentado na criatividade do enunciador, reflete a comunicação social pretendida, produzindo efeitos próprios no contexto em que ocorreu, uma vez que “a linguagem só faz sentido porque se inscreve na história” (ORLANDI, 2010, p. 25).

Em perspectiva similar, a **Fig. 3** também ilustra que o texto é “um modo poderoso de naturalizar a realidade social” (HANKS, 2008, p.

⁵⁴ A gramática normativa classifica a palavra *mas* como conjunção. Em termos puramente classificatórios, o normativismo não estaria apto a identificar a expressão ideológica no vocábulo em razão da preocupação prescritivista que lhe é inerente.

⁵⁵ Nota-se que o nome é, em outras palavras, um antropônimo, já que “Di‘u‘ma” é grafado com letra inicial maiúscula, em referência à Presidenta da República.

152), mas utilizando-se da questão fonética⁵⁶ para revelar uma assimetria social que encontra respaldo no contexto de produção do discurso.

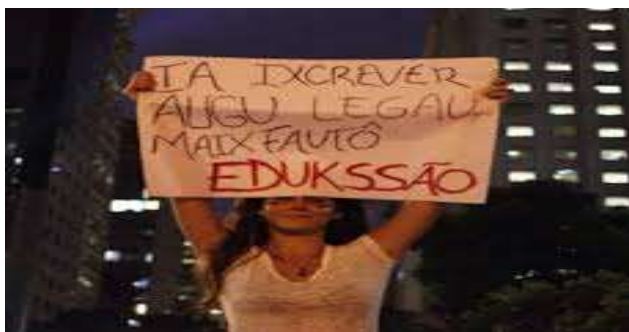


Fig. 3: A questão fonética. Fonte: www.vejasp.abril.com.br

A escrita contida na figura acima, longe de se tratar de desvio típico de norma, retrata um choque normativo, uma vez as palavras são grafadas da forma como provavelmente seriam pronunciadas pelo criador do cartaz, aparentemente desconsiderando que há “diferença entre a língua falada e a língua escrita, dois meios de comunicação diferentes” (NICOLA & INFANTE, 1997, p. 19).

Não obstante tal aparente aspecto de ignorância à norma escrita, a questão fonética foi articulada com uma finalidade maior que a normativa, já que o efeito oriundo do cartaz decorre de uma suposta interpretação do binômio certo/errado relacionado à fala e à escrita, apregoadado pela gramática. Logo, vale observar que é com base na noção de que não se deve escrever da forma que se fala que o discurso do cartaz atinge seu objetivo precípua. Isso significa que “não há sentido sem interpretação e, além disso, diante de qualquer objeto simbólico o homem é levado a interpretar, colocando-se diante da questão: o que isto quer dizer?”. (ORLANDI, 2010, p. 45)

Dessa forma, não se pode reduzir o discurso social que se apoia em palavras – tomadas como signos, entretanto – a simples mecanismos gramaticais. Contudo, é preciso entender que tais mecanismos são o suporte que possibilita a interpretação da palavra como signo, e não como

⁵⁶ Optou-se pela noção de Fonética em vez de de Fonologia porque, segundo Sacconi (2001, p. 22), esta “estuda os sons da língua”, enquanto aquela, “os sons da fala”. Além disso, não seria possível a alusão a situações normativas sem que, de alguma forma, fossem utilizados conceitos também normativos, embora este não seja o foco deste trabalho.

mero vocábulo destituído de significado social. Interpretar de forma reducionista, desconsiderando o fator ideológico que impregna o discurso e a sua propriedade de mutação significativa a depender do contexto social, é rejeitar que “a interação e a linguagem na interação são fenômenos de alta complexidade por envolverem múltiplos fatores em múltiplas relações”. (FARACO, 2009, p. 143)

Outro aspecto que merece observação e que de fato representa a elevação da palavra ao *status* de signo é a questão sintática que, juntamente com a ortográfica e a fonética, destaca-se na **Fig. 4** conforme se pode observar a seguir.

Por já terem sido explorados nos cartazes analisados anteriormente, não se discorrerá sobre as questões ortográfica e fonética na **Fig. 4**, mas apenas sobre a sintática que se evidencia na relação de não concordância entre o sujeito “nois”, representado por um pronome⁵⁷ pessoal do caso reto, e o verbo “priciza”.



Fig. 4: A questão sintática. Fonte: www.permanecerecompartilhar.blogspot.com

Não fosse o contexto em que a combinação sintática foi apresentada, ela poderia ter inúmeras explicações, tais como a normativa⁵⁸ e a linguística. No entanto, dado o contexto social de produção, o desvio na

⁵⁷ A gramática normativa classifica o vocábulo *nós* como pronome pessoal do caso reto. A Linguística do Discurso prefere a denominação *proformas* em vez de pronomes, já que essa categoria de palavras ora substitui, ora acompanha um nome.

⁵⁸ O normativismo, considerado como o exame do fenômeno da linguagem efetuado pela gramática tradicional, também faz parte da linguística, tal como hoje é compreendida (WEEDWOOD, 2002). Optou-se aqui pela separação entre gramática e linguística apenas em razão do tratamento diverso que uma e outra dão à linguagem, bem como devido às reflexões propostas neste trabalho.

sintaxe⁵⁹ de concordância chama a atenção ao aspecto educacional sem que, para isso, seja registrado um propositado desvio da palavra educação, como ocorreu em todos os *corpora* submetidos à análise. Nesse caso, o clamor pela educação de qualidade se manifestou ortográfica, fonética e sintaticamente.

Relativamente à sintaxe da língua portuguesa, as gramáticas prescrevem como regra geral que o verbo deve concordar com o núcleo do sujeito a que está vinculado (NICOLA & INFANTE, 1997), o que não ocorre no registro do cartaz. A rigor, essa não concordância não decorre do desconhecimento ou do desprezo ao que é prescrito pelos compêndios gramaticais. Aliás, se assim o fosse, todos os fenômenos da linguagem estariam reduzidos ao tratamento da linguística do sistema⁶⁰. Ao contrário, o efeito social produzido pelo discurso decorreu do conhecimento da regra geral de concordância, a qual foi manipulada para atingir o propósito de ilustrar a ausência e/ou precariedade da educação que se quer extirpar da sociedade.

Ocorre que, na **Fig. 4**, “as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece” (BAKHTIN, 2009, p. 45), estendendo-se às redes combinatórias propostas pela sintaxe. Assim, “cada signo linguístico possui seu tema”, este considerado como “a realidade que dá lugar à formação de um signo” (*Id.*, p. 46) e, sendo forma e tema indissolivelmente ligados, quando a palavra se eleva a signo, veiculando ideologia, passa a “produzir evidências, colocando o homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência”. (ORLANDI, 2010, p. 46)

Em suma, “a ideologia não é a ocultação mas função da relação necessária entre a linguagem e mundo” (*Id.*, p. 47), o que desloca o simples desvio de concordância verbal a um propósito que se inter-relaciona com aquilo que se pretende comunicar socialmente: a questão da educação e a necessidade de professores. Nesse último caso, o discurso contido no cartaz dá ao professor a condição de transmissor⁶¹ do saber, sem o

⁵⁹ Sintaxe é a ordem linguística que se deve seguir na elaboração de uma frase ou oração, segundo Sacconi (2001).

⁶⁰ Expressão utilizada por Kock (2012) para designar os princípios básicos da linguística moderna cuja paternidade é atribuída a Ferdinand de Saussure.

⁶¹ Como a discussão acerca do papel do professor no ensino da Língua não é pretensão deste trabalho, para maior aprofundamento sobre o tema, ler Ilari e Basso (2006), Nóvoa (1999), Perini (1985) e Soares (1986).

qual os deslizos de norma não podem ser sanados, mais uma posição ideológica inscrita em um infinito de possibilidades interpretativas que o contexto de produção do discurso pode proporcionar.

4. Considerações finais

Entendida como forma de expressão social, a língua, permeada pelo contexto discursivo em que se insere, abandona os rudimentos de mera exteriorização do pensamento que justificam seu uso, alcançando um patamar superior de comunicação social e ideológica, que pode ser experimentado conforme o contexto de produção. Os estudos de Bakhtin (2009) a propósito da concepção social do discurso e de como ele se constitui na interação são de suma importância para entender o aspecto mutável da língua, além de como seu emprego pode se estruturar de forma mais elevada, significando ideologia.

Nos cartazes selecionados como *corpora* para este trabalho, observou-se que o contexto das manifestações populares de 2013, que serviu de base para sua confecção, propiciou e impulsionou não apenas um amontoado comunicativo de palavras sem nexos contextual, mas um complexo jogo de palavras expressivo e ideológico que, com o suporte dos conhecimentos gramaticais manipulados propositadamente, foi capaz de evidenciar a capacidade articulatória múltipla das palavras. Estas, alçadas a signo, passam a evidenciar o desejo de mudança, não por meio de simples pedidos, mas de elaborados emaranhados que permitem o emprego da língua como prática social, levando a duas relações complementares entre si acerca do comportamento das palavras em um contexto específico, ainda que pareçam um tanto contraditórias.

A primeira conclusão a que se chega é a de que, devido ao forte apelo social dos cartazes no contexto de produção, as noções puramente gramaticais não são capazes de explicar o comportamento linguístico específico das palavras, porque não dispõem de mecanismos e propriedades flexíveis o suficiente para a incursão no campo da inter-relação entre o social e o linguístico. As normas gramaticais, se aplicadas fora do contexto de produção específico do discurso, não se furta da tendência classificatória e dicotômica que lhes é inerente. Além disso, quando empregadas como suporte para o entendimento da elaboração da expressão social, tais normas ficam relegadas a papéis secundários e insuficientes do ponto de vista explicativo.

Apesar disso, as normas gramaticais sustentam um aporte teórico sem o qual não seria possível dar início à análise de *corpora* como os cartazes que foram selecionados. É a partir da suposta noção de erro e acerto que gravita em torno da gramática que se podem atingir os objetivos comunicativos propostos. Assim, na ausência de conceitos como esses, a análise seria quase vazia do ponto de vista da linguística do discurso⁶², graças à relação de interdependência entre esta e a linguística do sistema. Isso significa que restaria uma análise sociológica combinada a uma frágil análise linguística. Nessa perspectiva, nota-se que, uma vez que os textos inscritos nas gravuras são relacionados ao assunto *educação*, seria quase inevitável não apontar questões ortográficas, fonéticas, sintáticas ou mesmo uma compilação delas, haja vista que daí parte o efeito do clamor social.

Assim sendo, é o contexto de produção do discurso que fornece os subsídios analíticos necessários ao exame do objeto de estudo. Sem o contexto, os signos linguísticos são reduzidos a palavras soltas que mais servem de peças às estruturas normativas. Com ele, todavia, o signo linguístico, sendo signo ideológico, “vê-se marcado pelo horizonte social de uma época e de um grupo social determinados”. (BAKHTIN, 2009, p. 45)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAKHTIN, M. M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013.
- BAKHTIN, M. M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2009.
- CALVET, L. J. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2002.
- DISCINI, N.; FIORIN, J. L. A linguagem humana: do mito à ciência. In: FIORIN, J. L. (Org.). *Linguística? O que é isso?* São Paulo: Contexto,

⁶² Para Koch (2012, p. 9), a Linguística do discurso é “uma linguística que se ocupa das manifestações linguísticas produzidas por indivíduos concretos em situações concretas, sob determinadas condições de produção”.

2013

FARACO, C. A. *Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, J. L. A linguagem humana: do mito à ciência. In: _____. (Org.). *Linguística? O que é isso?* São Paulo: Contexto, 2013.

HANKS, W. F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ILARI, R.; BASSO, R. *O português da gente: a língua que estudamos, a língua que falamos*. São Paulo: Contexto, 2006.

KOCH, I. G. V. *A inter-ação pela linguagem*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NICOLA, J.; INFANTE, U. *Gramática contemporânea da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 1997.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PERINI, M. A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

SACCONI, L. A. *Nossa gramática: teoria e prática*. 27. ed. São Paulo: Atual, 2001.

SEVERO, C. G. Linguagem e sociedade: algumas reflexões sobre determinismo. *Working Papers em Linguística* (UFSC), Santa Catarina, n. 8, p. 127-140, 2004.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 1986.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2002.

**A REPRESENTAÇÃO DISCURSIVA DE ALUNOS
SOBRE O PROGRAMA EDUCACIONAL
DE RESISTÊNCIA ÀS DROGAS**

Dieny Graciely Souto de Souza Melo (UEMS)

dienygssm@hotmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

RESUMO

Considerar a escola como um espaço de demandas sociais que exigem respostas cada vez mais complexas, em particular porque as crianças e jovens que ali convivem têm sofrido o impacto do crescimento da oferta de drogas, logo, da violência, conduz a reconhecer a importância de um estudo aprofundado sobre as estratégias necessárias para intervir nesta problemática. O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento sobre a representação discursiva de alunos do ensino fundamental de Campo Grande – MS sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas (PROERD). Aplicado por policiais militares voluntários que se capacitam instrutores, este programa tem como objetivo principal a prevenção, com a intenção de que haja a produção de sentidos contra os usos e o tráfico de produtos ilícitos e lícitos por sujeitos que ainda se encontram em idade escolar. O *corpus* de estudo compõe-se de dados qualitativos obtidos a partir de enunciados recortados de questionários e textos redigidos por alunos do 5º ano do ensino fundamental. O referencial teórico empregado situa-se na Análise do discurso franco-brasileira, de modo a vislumbrar o aluno como ser social que reflete sua historicidade, ocupando uma dada posição sujeito. Os primeiros resultados da pesquisa apontam para uma situação de conflito, (re)velada no discurso dos alunos em contraste com os discursos circulantes que fazem, direta ou indiretamente, apologia ao uso de drogas. Com efeito, no processo de formação dos discursos de prevenção, é possível verificar como se constitui a representação discursiva e não discursiva na construção da identidade dos sujeitos em sua vida escolar, o que implica reconhecer a “incompletude” da existência.

Palavras-chave: Análise do discurso. Representação discursiva. PROERD.

1. Introdução

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, intitulada “Luz, câmera, ação: drogas não! A representação discursiva de alunos do ensino fundamental sobre o Programa Educacional de Resistência às Drogas – PROERD”, e tem como objeto de pesquisa o discurso de alunos que participaram desse programa.

O Programa Educacional de Resistência às Drogas, originalmente DARE (*Drug Abuse Resistance Education*), foi criado em 1983, em Los

Angeles (EUA). Desde 1997, o programa é aplicado no estado de Mato Grosso do Sul⁶³ pela Polícia Militar e desenvolve um trabalho em parceria com escolas da rede pública e particular, atuando no segmento da prevenção primária para alunos da educação infantil e do ensino fundamental.

O programa é posto em prática sob a forma de aulas, ministradas por policiais militares voluntários que se capacitam instrutores, atuando em conjunto com o professor de classe para desempenhar um trabalho de prevenção às drogas e à violência. Por meio das lições transmitidas, objetiva-se inculcar nos alunos um discurso de repulsa às drogas, pressupondo-se, pois, a circulação de um discurso que, direta ou indiretamente, faz apologia ao uso de drogas.

Para a análise dos discursos dos alunos proerdianos⁶⁴, uma parte do *corpus* foi coletada pelo método de questionário semiestruturado, do qual foram extraídos recortes de enunciados significativos para atender ao objetivo da pesquisa. Neste artigo em particular, buscamos fornecer uma compreensão sobre como são produzidos determinados sentidos e não outros, a partir do que foi assimilado pelos alunos do programa e relatado no questionário.

Nesta perspectiva, justifica-se a finalidade maior do presente trabalho, ressaltando-se que o cenário de vulnerabilidade ao qual estão expostos os sujeitos “alunos proerdianos” está relacionado não apenas à ação tóxica da droga em um organismo que se encontra em desenvolvimento, mas também a outros aspectos que, apesar de não serem atributos dos efeitos das drogas, enquadram-se nas características pertinentes aos chamados fatores de risco⁶⁵, sendo características próprias da idade como, por exemplo, a curiosidade, a insegurança e a impulsividade (FOSTER, 2013, p. 05).

⁶³ Em de 10 de fevereiro de 2010, o Programa Educacional de Resistência às Drogas obteve reconhecimento como política educativa de relevante interesse para a segurança pública, conforme Lei estadual nº 3.845 do Estado de Mato Grosso do Sul.

⁶⁴ O termo empregado refere-se aos alunos que participaram do Programa Educacional de Resistência às Drogas.

⁶⁵ Segundo definições da Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas (SENAD), os *fatores de risco* são os que tornam a pessoa mais vulnerável a ter comportamentos que podem levar ao uso ou abuso de drogas. Já os *fatores de proteção* são os que contrabalançam as vulnerabilidades para os comportamentos que levam ao uso ou abuso de drogas (SENAD, 2013, p. 114).

Tais fatores convergem para a construção de circunstâncias que podem intervir na tomada de decisões dos jovens, ocasionando-lhes consequências negativas e danos futuros decorrentes do uso, em contraste com o prazer imediato causado pela droga.

2. Referencial teórico: a Análise do discurso francesa

A análise do discurso concebe a língua em movimento, mais especificamente, adicionada das condições históricas de produção dos discursos (PÊCHEUX, 1997). Neste sentido, a análise do discurso se demarca dos estudos linguísticos que têm por objeto a língua enquanto sistema abstrato, aquela que, segundo Saussure, é definida como um conjunto de elementos que se relacionam entre si, sendo fechada em si mesma.

Esta distinção é marcante porque, na análise do discurso, o estudo da língua se faz no contato estreito com o homem e a história. Desta dinâmica provém o conceito de discurso, pela relação intrínseca existente entre a língua e os sujeitos que dela fazem uso, procurando-se “compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história”. (ORLANDI, 2012, p. 15)

Desse modo, para o analista do discurso, a fonte do sentido é alcançada por gestos de interpretação, que criam dispositivos teóricos para nortear a análise, sendo considerados como atos no domínio do simbólico, já que os objetos simbólicos intervêm no real do sentido.

Além disso, é necessário frisar que a análise do discurso ocupa um lugar de entremeio, visto ser uma disciplina que se situa no cruzamento das ciências sociais – a linguística, a história e a psicanálise –, sem, no entanto, considerá-las como campos distintos que, ao se unirem, se complementam. Antes, convém considerá-las como campos que por vezes retomam e ao mesmo tempo deslocam alguns fundamentos, para atingir o objetivo de compreender a relação existente entre *lingua(gem)*, ideologia e sujeito. É o que explica Orlandi (2012) nesta citação:

Interroga a linguística pela historicidade que ela deixa de lado, questiona o materialismo perguntando pelo simbólico e se demarca da psicanálise pelo modo como, considerando a historicidade, trabalha a ideologia como materialmente relacionada ao inconsciente sem ser absorvida por ele. (ORLANDI, 2012, p. 20)

Na tríade da análise do discurso, a língua reflete posicionamentos sócio-historicamente estabelecidos. Daí a pertinência do conceito de formação discursiva, definido como aquilo que “a partir de uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica dada – determina o que pode e deve ser dito” (ORLANDI, 2012, p. 43).

Deve-se notar que este conceito aparece no diálogo estreito com a leitura althusseriana do materialismo histórico, que, por sua vez, objetiva compreender como a historicidade se materializa em discurso, não importando, para esta finalidade, o tempo cronológico na atribuição de sentidos, mas as condições sócio-históricas que conduzem à produção de sentidos por sujeitos igualmente atravessados pela história.

Neste quadro, a posição de entremeio ocupada pela análise do discurso favorece a compreensão de que, se há deslocamentos da língua e do materialismo histórico, o mesmo acontece com o sujeito, afetado que é pela ideologia.

Para Pêcheux (1988), o sujeito não possui a propriedade de seu discurso, visto que sua condição de indivíduo é tão somente simbólica, e seu discurso não lhe pertence, já que “[...] o indivíduo é interpelado como sujeito (livre) para livremente submeter-se às ordens do sujeito, para aceitar, portanto (livremente) sua submissão” (PÊCHEUX, 1988, p. 132).

É neste contexto que a ideologia afeta a construção dos sujeitos e dos sentidos, pois, segundo Orlandi “a ideologia faz parte, ou melhor, é a condição para a constituição do sujeito e dos sentidos.” (ORLANDI, 2012, p. 46). É neste lugar que o indivíduo é interpelado em sujeito e seu discurso está intrinsecamente relacionado a esta posição.

Desta forma, os efeitos de sentido ocasionados pelos discursos levam em conta a exterioridade, isto é, as condições de produção, que podem ser melhor compreendidas como o contexto histórico, institucional, composto de um conjunto de dizeres já proferidos, a tal ponto que já foram submetidos ao esquecimento (PÊCHEUX, 1997). Dito isso, nenhum discurso existe *aqui e agora*, mas remete a um outro (discurso), devido a uma anterioridade que o precede, constituindo um espaço de memória, a memória discursiva, como explica Orlandi (2012) a seguir:

Na tensão das relações significativas – na memória, onde o sujeito não alcança como os sentidos estão nele – faz-se sentido antes que ele faça sentido, estabelecendo-se um processo em que joga o gesto de interpretação, a formulação. É a esta que temos acesso. (ORLANDI, 2012, p. 13)

Assim, o discurso, objeto de estudo da análise do discurso, pode

ser definido como objeto concreto, histórico, fruto e produto de uma coletividade, já que não pertence a alguém; é ideológico, um acontecimento que surge no bojo das relações sociais; é efeito de sentido entre locutores (ORLANDI, 2012, p. 21).

3. As análises: conhecer e saber x conhecer e praticar

Com base neste referencial teórico, é importante enfatizar que as análises propostas neste artigo consideram que a relação entre o conhecimento e o saber sobre o fato do mundo não significa que o sujeito, automaticamente, transformará esse saber em “práticas não discursivas” (PÊCHEUX, 1988). Não basta que os discursos sejam proferidos para que seus efeitos sejam praticados da maneira desejada por aquele que os proferiu.

Tendo isso em vista, podemos afirmar que o sentido não é recuperável no significado semântico da palavra, mas “é determinado pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio histórico no qual as palavras, expressões e proposições são produzidas (isto é reproduzidas)” (PÊCHEUX, 1988, p. 160).

Por conseguinte, a pesquisa acerca das representações discursivas dos sujeitos alunos proerdianos retrata, em uma perspectiva de análise do discurso, algo que vai além do simples conhecer e saber informações sobre esses sujeitos. Pois, no funcionamento da linguagem, o discurso não é fechado a simples transmissões de informações; ele retrata amplas possibilidades de produção de sentido num complexo processo de formação do sujeito enquanto estes são afetados pela língua e pela história.

Daí, torna-se interessante o fato de (re)conhecer, por meio dos discursos analisados, que apesar de os sujeitos alunos do Programa Educacional de Resistência às Drogas receberem o conhecimento acerca da prevenção às drogas, os mesmos não são/estão obrigados a fielmente praticarem a recusa às drogas.

Apresentamos, a seguir, os enunciados de quatro alunos, constantes das respostas aos questionários aplicados. A análise divide-se em dois blocos; no primeiro bloco, analisamos os sentidos dos ditos e dos “não ditos”, presentes no interdiscurso. No segundo bloco, analisamos o conflito (re)velado no discurso dos alunos em contraste com os discursos publicitários, discursos do cotidiano e discursos midiáticos que ora evocam, ora fazem a apologia das drogas.

4. Discurso dos alunos que participaram do PROERD⁶⁶

Notamos, para identificação do enunciado de cada aluno entrevistado, a indicação **E**.

- (E1) A o PROERD é muito Bom pra nós por que? fala sobre adroga e é muito Bom aí nós não coloca cigarro na boca drogas e nem outras coisa de alco-lica.
- (E2) (...) o cara que o omen que fuma droga ele acha que é o Banbanban e que Bate em todo mundo.
- (E3) (...) as drogas fazem muito mal e mechem com as pessoa daí as pessoas querem roubar, cometer atos de violência, etc.
- (E4) (...) o aucou deicha a pessoa maluca.
- (E5) (...) quando se bebe bebidas alcolicas a pessoa não sabe o que faz.

As primeiras análises estão relacionadas ao Bloco I, relacionado às construções de sentido acerca das representações discursivas sobre as drogas, sendo consideradas as condições de produção e o interdiscurso presente nos discursos dos alunos proerdianos.

Nestes enunciados, há, por parte dos alunos entrevistados, a percepção dos sentidos construídos a partir dos discursos existentes em resposta às perguntas realizadas. Nas análises, procuramos demonstrar como o uso de termos como operadores argumentativos podem exercer influência para a construção do sentido.

Em **E1**, à pergunta “Qual a importância do PROERD para você?”, o sujeito afirma ser o programa muito bom, explicando que é bom para que ele não use drogas, sendo este um dos resultados pretendidos pelos discursos de prevenção do programa. Tal sentido, neste aspecto, está apresentado de maneira explícita, está posto, sendo o já dito, com ênfase no termo *muito bom*, o que pode levar ao sentido de este sujeito ter realmente considerado importante o fato de abordar o tema proposto.

Mas, quando relacionamos este discurso ao de **E2**, é possível reconhecer um não dito presente em ambos os discursos, observável pelo uso dos caracteres maiúsculos em *Bom*, *Banbanban* e *Bate*. Esse recurso gráfico seria facilmente compreendido como uma necessidade de frisar

⁶⁶ No intuito de conservar a originalidade das respostas fornecidas pelos alunos, optamos, neste artigo, por não adequar os desvios da norma padrão da língua portuguesa. Essa opção encontra respaldo no fato de que esses desvios são, eles mesmos, portadores do sentido relacionado à representação discursiva desses sujeitos sobre o tema abordado.

fatos relevantes de uma maneira proposital. No entanto, se considerarmos as condições de produção subjacentes a estes discursos, temos que nenhum discurso surge *aqui e agora*, mas remete a outro, como explica Orlandi (2012) a respeito da tensão das relações significativas, em que o sujeito não detém o controle do(s) sentido(s), pois “faz-se sentido antes que ele faça sentido” (ORLANDI, 2012, p. 13). Dito de outro modo, o sentido, veiculado por termos da língua, existe antes do sujeito, está inscrito na história e na memória.

Nessa perspectiva, compreende-se melhor o efeito de sentido obtido pela ênfase dada por este sujeito, de forma inconsciente, aos termos destacados. Ao passo que **E1** evidencia o lado bom de se abordar o efeito do programa sobre o tema das drogas, **E2** emprega o mesmo recurso gráfico para frisar o lado ruim de quem utiliza drogas, já que, ao afirmar que aquele que pratica tais atos “[...] *acha que é o Banbanban e que Bate em todo mundo*”, ele acaba “revelando” um conhecimento sobre os efeitos produzidos pelas drogas, ao associá-las à violência causada por seu uso.

Além deste aspecto, ao considerarmos as condições materiais de existência da historicidade deste sujeito, observamos que ele não demonstra domínio dos recursos linguísticos necessários para tal ênfase, de maneira consciente. Isso porque, além das características próprias da idade deste aluno, existem as características presentes na construção de seu texto, o qual manifesta estar à margem da chamada norma padrão escrita da língua portuguesa.

Para reconhecimento deste fato, faz-se oportuno referenciar a posição do sujeito em **E1**, o qual se encontra em pleno processo de escolarização no 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal. A partir desta informação, que situa parte do contexto de suas condições de produção, temos marcado por **E1**, nas respostas ao questionário aplicado, muitos desvios da norma “dita” padrão da língua portuguesa, o que, de certa forma, evidencia a dificuldade do aluno em construir textos dentro dos padrões estabelecidos por tal norma.

Por estas considerações, podemos compreender que este sujeito não manifesta suas intenções de maneira consciente, pela utilização de palavras grafadas com as iniciais maiúsculas. Infere-se, portanto, uma maneira de explicitar, por deslizamentos de sentido, evocado pela memória discursiva, o discurso do professor sobre as utilizações de letra maiúscula para a escrita de nomes próprios, ocorrendo, no entanto, os chamados “efeitos metafóricos”, marcados pela transferência da utilização

da letra maiúscula nos termos constantes em **E1** e **E2**, considerando, para tanto, a noção de metáfora como:

[...] imprescindível na análise do discurso. Ela não é considerada, como na retórica, como figura de linguagem. A metáfora (cf. Lacan, 1966) é aqui definida como a tomada de uma palavra por outra. Na análise de discurso, ela significa basicamente “transferência”, estabelecendo o modo como as palavras significam. (ORLANDI, 2012, p. 44).

Por conseguinte, acerca da representação das drogas em sua relação com a violência, observa-se, através da memória discursiva, uma certa representação discursiva da violência por parte do usuário de drogas. Esta representação é materializada num discurso que deixa transparecer um sujeito que, possivelmente, já tenha presenciado fato análogo ou até mesmo consumido drogas. Essa interpretação é possível de ser feita se levarmos em conta as formações imaginárias produzidas por um sujeito que ocupa a posição de sujeito aluno. Quando indagado, este aluno é levado a compartilhar suas experiências, por isso devemos nos ater ao fato de que as condições de produção implicam, além do mecanismo imaginário, “o que é material (a língua sujeita a equívoco e a historicidade), o que é institucional (a formação social, em sua ordem)” (ORLANDI, 2012, p. 40).

E é por isso que Orlandi (2012) afirma que o sujeito é falado pela ideologia tanto quanto é falado pelo inconsciente, já que o discurso materializa a ideologia e se constitui no lugar teórico do qual é possível observar a relação da língua com a ideologia.

Os demais discursos, proferidos por **E3**, **E4** e **E5** produzem efeitos de sentido semelhantes, pois relacionam o uso das drogas à violência.

Neste segundo bloco, será demonstrado, a partir das análises dos discursos dos alunos participantes do Programa Educacional de Resistência às Drogas, como os efeitos de sentido são produzidos ao (re)velarem um conflito que (de)marca uma disputa de espaços entre os discursos que são favoráveis à prevenção às drogas, em situação de conflito com os discursos do cotidiano, no próprio ambiente escolar e nos discursos publicitários, pelo fato de evocarem discursos de apologia, explícita ou sugestiva, ao uso de drogas.

A partir das representações discursivas de **E2**, **E3**, **E4** e **E5**, há, por parte dos sujeitos alunos do Programa Educacional de Resistência às Drogas, uma relação que associa drogas a violência. Neste bloco, serão abordados os efeitos de sentido produzidos por um possível conflito com

certa representação da droga nos discursos do cotidiano, midiático e publicitário.

Ao analisar os discursos dos alunos que participaram do Programa Educacional de Resistência às Drogas, enquanto “posição sujeito”, percebe-se que os efeitos de sentido produzidos acerca de quem usa substâncias psicoativas não são associados apenas aos problemas de saúde que o uso de drogas pode desencadear, mas, também, a representações violentas, sugerindo atos que estão à margem da lei, conforme descrito no quadro abaixo:

Quadro I

Repre- sentações Discursivas Subs- tância Psicoativa	Problemas de saúde/ alteração de personalidade	Violência	Cri- minalidade
Tabaco (droga fumada)	“[...] acha que é o Banbanban [...]”	“[...] Bate em todo mundo [...]”	-- -----
Álcool	“[...] deicha a pessoa maluca [...]” “[...] a pes- soa não sabe o que faz [...]”	-----	-- -----
Outras drogas	“[...] fazem muito mal e me- chem com as pessoa [...]”	“[...] co- meter atos de vio- lência [...]”	“[...] as pessoas querem rou- bar [...]”

Para considerar os efeitos de sentidos produzidos a partir destes discursos, faz-se necessário frisar que a circulação de qualquer discurso deixa sua marca de existência enquanto possibilidade de produzir certos efeitos de sentido e não outros, cujas condições de produção e circulação acabam concorrendo e disputando com outros discursos em espaços de coexistência. Pois, a existência de um discurso supõe a existência de outros com sentidos distintos e sujeitos a interpelar (ORLANDI, 2012).

Desta forma, no caso do Programa, a existência do discurso do

Programa Educacional de Resistência às Drogas vem disputar espaços dentro do conflito dos discursos sobre os usos de produtos lícitos e ilícitos, ou seja, um discurso que interpela sujeitos em várias idades para o consumo destes produtos, considerando que a relação do indivíduo com cada substância psicoativa depende do contexto, podendo ser inofensiva ou apresentar poucos riscos, mas podendo assumir, também, padrões de utilização altamente disfuncionais, com prejuízos biológicos, psicológicos e sociais, o que, historicamente, tem causado muitos problemas de saúde pública, direta ou indiretamente.

A esse respeito, consideremos, inicialmente, nos discursos do cotidiano, a oferta de drogas (lícitas ou ilícitas) no próprio contexto escolar, num momento em que o aluno, em sua posição sujeito, é abordado por seus colegas, pares ou maiores de idade no ambiente em que convive/passa a maior parte de seu tempo, considerando-se a escola como uma instituição social de influência determinante para a construção de múltiplos conhecimentos, pela qual todas as crianças e adolescentes passam (ou deveriam passar) um período importante de suas vidas.

Nestas condições de produção, percebe-se a materialização de um discurso dominante, através da pressão que este sujeito sofre, porque ao querer enturmar-se com os demais para ir contra a ideologia que produz o dito “careta”, reproduzindo os discursos de formação ideológica que, de forma direta ou indireta, fazem a apologia do uso de drogas, este sujeito se encontra em um impasse, ou melhor dizendo, em um momento crucial para sua vida, na medida em que suas decisões implicarão nos resultados que lhe marcarão em sua constituição simbólica.

Estas condições de produção apresentam um dos aspectos em que o Programa Educacional de Resistência às Drogas disputa espaços dentro do conflito dos discursos sobre os usos de produtos lícitos e ilícitos, porque em seu próprio material de trabalho há os discursos direcionados ao auxílio da tomada de decisões destes sujeitos, a exemplo das lições “Decidindo de forma confiante” e “As bases da amizade”, sendo que esta última aborda o tema da pressão do grupo.

Sob este ponto de vista, temos que o discurso dominante motivador ao uso de drogas, enquanto oferta no próprio ambiente escolar, encontra-se em oposição ao discurso de prevenção às drogas no mesmo ambiente. Fato este que nos traz a indagação sobre como este sujeito aluno é interpelado por tais discursos. Pois, se “o discurso materializa as representações ideológicas. [...] as formações ideológicas só ganham

existência nas formações discursivas” (FIORIN, 1997, p. 34), como a constituição da identidade deste sujeito é afetada?

Retomando o princípio de que o sujeito não possui a propriedade sobre seu discurso (PÊCHEUX, 1988), tendo em vista que seus dizeres estão relacionados a sua condição de sujeito, e não de indivíduo, observamos, nos enunciados do quadro 1, que as representações discursivas sobre as substâncias psicoativas manifestam as formações ideológicas destes sujeitos. Isso denota, de certa forma, que, além dos discursos dominantes favoráveis ao uso de drogas e dos discursos de prevenção às drogas, há o materialismo histórico em que estes sujeitos reproduzem seus discursos a partir das relações que identificam o uso destas substâncias à violência.

Outros discursos socialmente circulantes que disputam espaços dentro do conflito dos discursos sobre os usos de produtos lícitos e ilícitos referem-se, por exemplo, aos campos da mídia – imprensa e publicidade. Vejamos a imagem da publicidade a seguir:



Fig. 1:

Tubarão (Propaganda da Skol – Campanha “Um por todos. Todos por uma” 2011)

Para esta análise, partiremos de uma breve interpretação dos efeitos de sentidos obtidos no discurso publicitário, levando em conta somente os fatos referentes aos discursos que promovem o uso de drogas, neste caso o uso do álcool como droga lícita.

Nesta peça publicitária, temos a promoção de uma bebida alcoólica, com o *slogan* “Um por todos. Todos por uma”. Nela é retratada uma reunião de amigos que se divertem em uma praia e ficam curiosos ao avistarem uma grande caixa térmica – da marca da bebida anunciada –

boiando sobre a água. Por ficarem interessados pelo objeto, eles resolvem pedir a ajuda de um surfista “fortão” que os alerta sobre a presença de tubarões na água. No entanto, os amigos demonstram bom humor e desafiam o surfista: “Tá com medinho do tubarão?” “Vai morder um dedinho?”, e entram no mar, conseguindo, juntos, resgatar a caixa térmica e sair orgulhosos por carregarem os tubarões até a areia. O surfista fica espantado com a suposta coragem dos amigos e se assusta quando um dos amigos traz um tubarão acoplado à cabeça. Este levanta a mandíbula do tubarão e repete para o surfista: “Mané!”.

Neste anúncio publicitário televisivo, um gênero pertencente ao discurso publicitário, encontramos uma materialidade discursiva que reforça a importância de se estar entre amigos, pessoas de quem gostamos. A este ambiente, ou condições de produção, é associado o uso da bebida alcoólica, já que, ideologicamente falando, é de senso comum que as pessoas gostam (sejam interpeladas) de (por) lugares aconchegantes, como praias ensolaradas, tal como representado no anúncio.

As estratégias persuasivas do discurso publicitário utilizam-se de atrativos para conquistar o público consumidor potencial do produto anunciado, associando o uso de bebida alcoólica a bem-estar, amizade, apresentando um momento de lazer entre amigos que compartilham dos mesmos ideais, o que é facilmente inferido pelo título da campanha: “Um por todos. Todas por uma!”. Este enunciado alude, com efeito, à célebre frase do escritor francês Alexandre Dumas, no romance de aventuras “Os três mosqueteiros”. A frase é retomada, interdiscursivamente, neste anúncio, com a alteração do segundo sintagma: “Todos por uma”... cerveja.

Neste quesito, o enunciado analisado produz o sentido de que vale a pena se expor, colocando em risco a própria vida, já que, estando entre amigos, são fortes e devem (discurso manipulador) compartilhar do mesmo ideal, para que não compartilhem da formação ideológica, segundo a qual, quem não se arrisca é covarde. Analogamente, o enunciado conduz o sujeito leitor a produzir o sentido de que quem não se arrisca a consumir bebida alcoólica e vivenciar novas aventuras é covarde, ou como o próprio final do anúncio diz, é um “mané”.

Por ora, as análises apresentadas apontam para a existência de uma disputa de espaços entre os discursos de prevenção às drogas e aqueles que promovem o uso de drogas lícitas ou ilícitas – de forma direta ou indireta –, fazendo com que os indivíduos, numa determinada posição su-

jeito, façam uso dessas substâncias psicoativas, o que nos permite aferir que estes discursos são desfavoráveis à prevenção, pelo fato de evocarem discursos apelativos.

5. Considerações finais

Tendo-se em consideração que a análise do discurso abarca várias possibilidades de leitura por outros sujeitos e, dependendo das condições de produção, até pelo/para o mesmo sujeito, consideramos que ainda existem inúmeros questionamentos acerca das considerações feitas ao longo do desenvolvimento deste artigo.

Contudo, procuramos mostrar, nas análises apresentadas, que existem discursos dominantes que interpelam sujeitos a (re)produzir algumas práticas, ao passo que outros não. E, na intenção de se entender o processo de produção de sentido(s) acerca das drogas, considerando os discursos de alunos inseridos em uma faixa etária de grande vulnerabilidade, é forçoso reconhecer a necessidade das práticas de prevenção num ambiente tão complexo quanto o da escola.

Desta forma, destaca-se que o efeito de sentido produzido no/pelo discurso do sujeito que ocupa a posição de aluno do Programa Educacional de Resistência às Drogas, pode nos levar a identificar como se constitui a representação discursiva e não discursiva na construção da identidade desses sujeitos em sua vida escolar, o que implica reconhecer a “in-completude” da existência.

Cabe ressaltar, para tanto, que, no processo de análise pelo dispositivo teórico-metodológico da análise do discurso, cumpre ao analista mobilizar as categorias que irão nortear a análise, e são estes gestos de interpretação que irão permitir a emergência dos efeitos de sentido produzidos a partir das representações discursivas. A esse respeito, não tivemos a pretensão de esgotar as possibilidades de interpretação deste tema no espaço limitado de um artigo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Justiça. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas. *Prevenção do uso de drogas: capacitação para conselheiros e lideranças comunitárias*. 5. ed. Brasília: SENAD, 2013.

FOSTER, A. R. *Combate às drogas: a importância da ampliação do PROERD na educação básica*. Lins: Unilins – Universidade de Lins/SP, 2013.

FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

ORLANDI, E. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 4. ed. Campinas: Pontes, 2012.

PÊCHEUX, Michel. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad.: Eni P. Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1988.

_____. *Análise automática do discurso (AAD-69)*. In: GADET, F.; HAK, T. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad.: Bethania S. Mariani et al. Campinas: Unicamp, 1997, p. 61-161.

PROERD. Uma escola de cidadania para a vida. 5º ano. Livro do estudante. Campo Grande: Secretaria de Segurança Pública, [s./d.].

Propaganda da Skol. Disponível em:

<<http://exame.abril.com.br/marketing/noticias/skol-apresenta-setimo-comercial-da-campanha-um-por-todos-todos-por-uma>>. Acesso em: 28-03-2015.

**A REVITALIZAÇÃO
DA REVISTA BRASILEIRA DE FILOLOGIA
CRIADA POR SERAFIM DA SILVA NETO**

José Pereira da Silva (UERJ)
pereira@filologia.org.br

Há sessenta anos, o carioca Serafim Pereira da Silva Neto fundou a *Revista Brasileira de Filologia*, que deixou de ser publicada um ano depois de seu falecimento, em 1961. Criada para ser semestral, só manteve a regularidade por nos três anos, sendo que o número 4 só pôde sair em dezembro, o número 5 só saiu depois de sua morte, como homenagem póstuma a seu fundador. O último número só teve o primeiro tomo publicado, em 1961, em memória ao centenário de nascimento de Manuel Said Ali, sob a direção de Antenor Nascentes, Ismael de Lima Coutinho, J. Mattoso Camara Jr. e Silvio Elia. No prólogo do primeiro tomo da *Revista*, Silva Neto deixou claro que seu objetivo é “contribuir para o desenvolvimento dos estudos científicos da língua portuguesa, encarada, naturalmente, no grupo das línguas românicas e nas suas relações com as demais ciências do homem”, não somente do português brasileiro, apesar de pretender “dar atenção especial ao português do Brasil”, mas, muito mais que isto, “constituir um modesto, mas fraternal ponto de encontro entre os filólogos daqui e dali”. Apesar de ainda não estar em voga a sociolinguística, fica estabelecido no seu projeto, estudar o português brasileiro sob os seus “vários matizes, de acordo com as ocasiões, as classes sociais e as regiões”, enfatizando que a estilística e a dialetologia deverão ter grande prioridade na seleção de artigos, resenhas e notícias. Nesta nova fase da *Revista Brasileira de Filologia*, vão ser mantidos os seus princípios básicos, mas o seu formato e extensão deverão ser alterados, considerando-se os progressos dos meios de comunicação, as normas atuais da ABNT e a ampliação do número de interessados nesse tipo de publicação.

Palavras-chave: Revista Brasileira de Filologia. Serafim da Silva Neto.
Filologia. Linguística. Português brasileiro.

1. Quem foi Serafim da Silva Neto

Serafim Pereira da Silva Neto nasceu no Rio de Janeiro, a 6 de junho de 1917, e nesta mesma cidade faleceu a 23 de setembro de 1960, em plena produção científica, apesar da saúde abalada. Fez o curso secundário no Colégio Batista, de sua cidade, e bacharelou-se em ciências jurídicas e sociais e se doutorou-se em Letras pela Faculdade Nacional de Filosofia – base da atual Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Desde cedo abraçou o magistério, tendo conquistado, no vedor dos anos, a cátedra do Liceu Nilo Pessanha, de Niterói, por concurso de provas e títulos; catedrático-fundador da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, que lhe outorgou o título de doutor honoris causa, alça

à cátedra de Filologia Românica da Universidade do Brasil, sucedendo Augusto Magne. Foi ainda professor da antiga Prefeitura do Distrito Federal e do Colégio Pedro II.

Convidado pelo Governo Português, foi, por dois anos, professor visitante da Universidade de Lisboa. Começou muito cedo sua rica produção acadêmica, com uma edição comentada com muita erudição de *O Appendix Probi* (Rio de Janeiro, 1938).

Manteve correspondência com notáveis mestres estrangeiros e adquiriu uma das melhores e mais ricas bibliotecas sobre linguística geral e filologia românica.

Desde cedo, principalmente para levar avante e concretizar o sonho de José Leite de Vasconcelos, um dos seus mais efetivos guias, juntou material para escrever a *História da Língua Portuguesa*, projeto que se tornou realidade a partir de 1957, publicada em fascículos, depois reunidos em livro. Os primeiros capítulos desta obra são verdadeiras monografias, em que o autor se revela a par das últimas conquistas da teoria linguística portuguesa em particular, tanto através das páginas das mais conceituadas revistas internacionais do mundo científico, como de livros.

A progressão da doença e a perda de um filho em trágico acidente iam, aos poucos, corroendo a ténpera do trabalho do autor e motivando que os capítulos subsequentes de sua *História da Língua Portuguesa* fossem perdendo em extensão e profundidade, para que seu término chegasse antes de sua morte. Por isso, qualquer crítica que se faça a esta obra de Serafim deve levar em conta os percalços de saúde contra os quais lutou durante sua elaboração.

Promoveu a coleção Biblioteca Brasileira de Filologia, que muito contribuiu para a difusão e ensino da filologia e da linguística no Brasil.

Com Antenor Nascentes, Mattoso Câmara e Sílvio Elia, dirigiu dez números do *Boletim de Filologia*, do Rio de Janeiro, editado por livros de Portugal.

Com exceção de fonética e fonologia, Serafim aplicou-se a quase todos os domínios da língua, da etimologia e da crítica textual, de cunho culturalista, especialmente na perspectiva histórica, bem como na investigação dialetológica. Neste sentido, mostrou-se fiel à vivacidade e à curiosidade intelectual das três de suas mais próximas fontes de inspiração: Hugo Schuchardt, José Leite de Vasconcelos e Antenor Nascentes. (Cf. SILVA & AZEVEDO FILHO, 2012, p. 264)

2. A importância acadêmica de uma revista científica

Seguindo as reflexões de, Paulo Roberto Brofman (2012, p. 419), é interessante lembrar que as revistas científicas são criadas para divulgar a pesquisa, de modo que a comunidade possa utilizá-la e avaliá-la de outros pontos de vista.

Aliás, no prólogo do primeiro número da *Revista*, em 1955, Serafim da Silva Neto já lembrava:

Há poucos anos o inolvidável romanista suíço Jakob Jud reconhecia esta verdade: que o progresso da filologia românica se realiza hoje principalmente por meio de revistas. De fato, as publicações periódicas vão indicando os novos rumos das pesquisas, debatendo os problemas, renovando os métodos, expondo as discussões teóricas e fazendo a crítica dos livros da especialidade. (SILVA NETO, p. I, 1955)

Aliás, sendo as revistas científicas os meios mais rápidos e econômicos para se fazer circular os resultados das pesquisas, é por meio delas que a sociedade toma conhecimento dos seus resultados e dos benefícios que elas trazem ou podem trazer.

A democratização da ciência continua sendo feita, por meio de artigos disponibilizados na íntegra nos periódicos científicos, ora com a cobrança de uma taxa dos consulentes para se ter acesso ao texto completo, ora cobrando dos autores uma taxa para disponibilizá-lo, ou ainda por meio de patrocínios ou de fomento.

A *Revista Brasileira de Filologia*, nesta nova fase, assim como foi na primeira, “deseja contribuir para o desenvolvimento dos estudos científicos da língua portuguesa, encarada, naturalmente, no grupo das línguas românicas e nas suas relações com as demais ciências do homem” (SILVA NETO, *ibidem*), tratando, na medida do possível, de todos os pontos importantes de uma das línguas de cultura mais faladas do mundo.

Brofman (*idem, ibidem*) alerta que o principal critério de existência de uma revista científica é ser amplamente lida. Para isso, ela deve seguir alguns critérios: a) ter como objetivo ampliar os conhecimentos de uma área do saber, portanto ser específica – em nosso caso, a filologia em seu sentido mais amplo; b) contar com um comitê editorial de especialistas capazes de assegurar um alto nível de publicações – para o qual já estamos convidando especialistas europeus, africanos e brasileiros; c) ser aberta a contribuições externas para garantir qualidade e competitividade

– o que é natural no CiFEFiL, que não é uma instituição de ensino e pesquisa propriamente; d) ser indexada – para o que já estamos em contato com o IBICT para conseguir o ISSN; e) receber pedidos de assinaturas de instituições e pessoas físicas – o que faremos para as edições impressas e disponibilizando abertamente a consulta virtual; f) receber pesquisas originais submetidas para publicação de autores externos e internos – aceitando apenas artigos inéditos; g) ter seus artigos mencionados em outras publicações reconhecidas – o que vai depender também de sua divulgação e do nível acadêmico dos trabalhos e dos autores.

Serão evitados fatores negativos como a ambição científica de caráter multidisciplinar e a presença maciça de conselheiros e autores da própria instituição. Para isto, os artigos apresentados por autores da mesma instituição serão distribuídos em números diferentes da *Revista*. A síntese biográfica de pesquisadores brasileira será extraída da Plataforma Lattes e aos estrangeiros, será pedida aos próprios autores.

Recomenda-se que um periódico científico institucional, como a *Revista Brasileira de Filologia*, seja a culminância de um projeto estratégico que valorize a pesquisa em todas as suas dimensões e complexidades, investindo tempo e dinheiro neste empreendimento e criando as condições necessárias para que seus membros contribuam para a geração de novos conhecimentos.

3. Estrutura da Revista Brasileira de Filologia criada por Serafim da Silva Neto

A *Revista Brasileira de Filologia* foi criada para circular semestralmente, com um volume por ano, dividido em dois tomos, que deveriam sair em junho e dezembro, sob o patrocínio da Livraria Acadêmica. No entanto, somente os três primeiros números tiveram circulação regular, sendo que o número quatro saiu no final de 1958, reunindo os dois tomos, assim como o número 5, publicado como homenagem póstuma a seu fundador, dois anos depois do anterior.

Em 1961, foi publicado um tomo em homenagem ao centenário de seu nascimento de Said Ali, terminando aí seu primeiro ciclo, há mais de meio século, ciclo este que foi iniciado com a homenagem póstuma ao mesmo Said Ali, falecido em 1953.

Em síntese, a *Revista Brasileira de Filologia* trazia uma seção de

quatro e cinco artigos em cada tomo, outra de resenhas e notas bibliográficas e uma terceira, de notícias e comentários, tendo sido publicados 61 artigos nos 13 tomos, nos sete anos que durou (1955-1961), formando um volume anual de aproximadamente 300 páginas.

4. Autores que publicaram nos seis números da Revista Brasileira de Filologia

Dos trinta e nove autores daquela fase, somente os quinze primeiros da lista abaixo publicaram mais de um artigo, sendo Serafim da Silva Neto e Matoso Câmara Jr. os autores que mais contribuíram, apesar de terem sido publicados dois números depois da morte de Serafim.

Publicaram na *Revista Brasileira de Filologia*, em ordem decrescente do número de contribuições: Serafim Pereira da Silva Neto e Joaquim Mattoso Camara Jr.; Antônio Geraldo da Cunha; Antônio de Pádua; Zedeněk Hampejs, Israel Salvador Révah, Eugenio Coseriu, Celso Pedro Luft e Celso Ferreira da Cunha; Antenor Nascentes, Emmanuel Pereira Filho, Augusto Meyer, Wilhelm Giese, Heinrich Adam Wilhelm Bunse e Ângela Maria A. S. Oliveira; Evanildo Cavalcante Bechara, Theodoro Henrique Maurer Jr., Silvio Edmundo Elia, Segismundo Spina, Othon Moacyr Garcia, Ismael de Lima Coutinho, Alceu Amoroso Lima, Bernard Pottier, Urbano Vicente Gama Sales, Suzi Eisenberg-Bach, Marius Sala, L. G. Simas, Kenneth Lee Pike, Johannes Rubschmid, Hécio Martins, Frederico Krüger, Fernando de Almeida Lemos, Eulício Farias de Lacerda, Eugenio Asensio, Darcy Damasceno, Dante Laytano, Bernardino José de Souza, Albino da Bem Veiga e A. J. Figueiredo.

Para dar estabilidade a este e a outros periódicos eletrônicos, criamos o domínio periodicoseletronicos.com.br, onde já hospedamos os números antigos da *Revista Brasileira de Filologia* e pretendemos hospedar outras que o desejarem, como já fizemos gratuitamente com a *Anthesis: Revista de Letras e Educação da Amazônia Sul-Occidental*, cujos três primeiros números estão ali.

5. Proposta da nova fase da Revista Brasileira de Filologia

É nossa pretensão manter a estrutura básica da fase anterior da re-

vista, com artigos, resenhas e notícias, fazendo as atualizações que as novas tecnologias nos permitem, adaptando-a para as normas de publicações oficiais em vigor e ampliando o número médio de artigos, assim como o número médio de páginas por ano.

Assim como na primeira fase, todos os assuntos relativos à língua portuguesa serão temas de seu interesse, sem qualquer restrição geográfica, mas será dada atenção especial ao português do Brasil, em todas as suas variedades, não se descartando também os estudos teóricos e gerais, tais como os de sociolinguística, geolinguística, psicolinguística, etc., etc.

Para maior alcance, imaginamos uma versão eletrônica e uma versão impressa, sendo que esta deverá ser restrita aos assinantes e às instituições de ensino e pesquisa que a solicitarem.

A primeira fase não tinha ISSN, porque ele foi criado em 1971 e implantado em 1974. Por isto, só agora será criada sua indexação, que valerá para todos os números da revista, assim como não seguia os padrões de publicações científicas atuais, que são regulamentadas, no Brasil, pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Haverá um conselho editorial internacional, com participantes europeus, africanos e brasileiros, e todos os artigos terão de ser precedidos de resumos e palavras-chave em português e inglês ou espanhol.

6. Conclusões

Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, e com o aumento do acesso ao ensino superior e de investimento em pesquisa, a *Revista Brasileira de Filologia* deverá atingir imediatamente todos os países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa e aqueles em que a língua portuguesa é utilizada como segunda língua. Por isto, pretende-se que ela recomece com o mesmo prestígio que teve e se torne fonte de consulta obrigatória para os estudantes e pesquisadores de língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. Serafim da Silva Neto: Cadeira nº 16 – Primeiro ocupante. In: SILVA, José Pereira da; AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. (Orgs.). *Dicionário biobibliográfico da Academia Brasileira de*

Filologia. [Rio de Janeiro: ABRAFIL], 2012, p. 264. Disponível em:
<[http://www.josepereira.com.br/ /dibiabrazil2013.pdf](http://www.josepereira.com.br/dibiabrazil2013.pdf)>.

BROFMAN, Paulo Roberto. A importância das publicações científicas. *Cogitare Enfermagem*, vol. 17, n. 3, p. 419-21, 2012 Disponível em:
<<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/cogitare/article/download/29281/19029>>.

Revista Brasileira de Filologia. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1955-1961. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.com.br/index.php/rbf>>.

SILVA NETO, Serafim da. À guisa de prólogo. *Revista Brasileira de Filologia*, vol. 1, t. 1, p. I-V, jun.1955.

**ABORDAGENS SOCIOINTERACIONISTA E INTERCULTURAL
NO LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ALEMÃ:
UM ESTUDO DE CASO**

Cristiane Schmidt (UNIOESTE)

cris_lehrerin@hotmail.com

Ciro Damke (UNIOESTE)

RESUMO

Depreende-se o domínio de língua(s) como uma necessidade no contexto atual, considerando a demanda social e a política de formação do cidadão num mundo multilíngue e, de certo modo, compreendido como sem fronteiras. De uma parte, a temática do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras vem merecendo destaque de pesquisadores no campo da linguística aplicada (REIS, 2011; BOHN, 2005; MOITA LOPES, 2003; GIMENEZ, 2002), justificando sua relevância para a perspectiva da interculturalidade e do sociointeracionismo. De outra parte, apesar da indiscutível importância do livro didático, enquanto elemento institucionalizado no processo de ensino, os estudos com foco nos materiais didáticos constituem-se, ainda, incipientes. Nesse sentido, pretende-se investigar se e em que medida o uso de materiais de ensino e aprendizagem, especificamente o livro didático de língua e cultura alemãs - uma vez que é por meio desse material que o professor orienta sua prática pedagógica - contempla e aborda as abordagens sociointeracionista e intercultural. Trata-se, de apresentar o projeto de pesquisa junto ao PPGL/UNIOESTE, o qual se encontra em fase de desenvolvimento.

Palavras-chave: Livro didático. Abordagem sociointeracionista.

Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem. Língua alemã.

1. Apresentação da justificativa do projeto de pesquisa

No contexto atual, a interatividade é condição para o convívio social e a atuação profissional, sendo as tarefas cada vez mais textualizadas e diversificadas, nas quais convivem a linguagem verbal e a não verbal. As necessidades vêm crescendo na proporção da complexidade das transformações de um mundo globalizado, justificando o trabalho com as práticas linguísticas. A diversidade dos campos de trabalho, por exemplo, intensificou a comunicação interpessoal no âmbito familiar, empresarial e social, assim como ampliou o uso de ferramentas tecnológicas.

Considerando essa dinamicidade e a emergência das práticas discursivas presentes na realidade heterogênea contemporânea, evidencia-se a necessidade de um preparo perante os desafios provenientes do encontro com a diversidade linguística e cultural, visando melhores condições

para interpretar os possíveis deslocamentos dele decorrentes, no sentido de considerar os benefícios.

Nesse sentido, entende-se o papel do professor, e o uso dos materiais que permeiam o processo de ensino e aprendizagem de línguas de extrema importância. Em outras palavras, requer uma perspectiva teórico-metodológica pautada na interação social e no efetivo da língua. Dessa forma, é vital a compreensão do tratamento atribuído aos diferentes textos, sejam eles orais, escritos e multimodais, na perspectiva de um aprendiz discursivamente confiante, capaz de interagir com a diversidade desses textos em circulação na atualidade.

A importância do ensino e aprendizagem de diferentes sistemas linguísticos implica a disposição de mais de uma língua para se atribuir significados e se compreender os fatos; enfim, interagir com esse contexto sociocultural.

A partir do exposto, entende-se que a produção de pesquisas sobre o objeto de estudo – a língua e cultura estrangeira – ou precisamente sobre o livro didático de ensino de língua alemã como língua estrangeira, são considerados incipientes. As investigações voltadas para o papel e à função do livro didático no processo de ensino e aprendizagem da língua alemã no cenário nacional revelam, dessa forma, uma lacuna teórico-metodológica.

Mediante uma busca acerca dos trabalhos com foco nessa temática, constam no Banco de Teses e Dissertações/CAPES (2005 à 2015)⁶⁷, as seguintes pesquisas:

- I. AMATO, Laura Janaina Dias (2005, UFPR): *Aspectos culturais no ensino de alemão como LE: uma análise de livros didáticos*. A pesquisa desenvolveu uma análise sobre os aspectos culturais dos livros didáticos “Themen Aktuell 1” e “Berliner Platz1” produzidos na Alemanha, após a elaboração dos referenciais internacionais.
- II. UPHOFF, Dörthe (2009, UNICAMP): *O poder do livro didático e a posição do professor no ensino de alemão como língua*. A tese focalizou-se na relação de poder entre o professor e o livro didático no ensino de alemão como língua estrangeira (“DaF”),

⁶⁷ Banco de Teses da Capes. Disponível em: <<http://bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 20-01-2015.

procurando identificar os motivos dessa prática, bem como seus efeitos para a posição discursiva do professor.

- III. NAUIACK, Catarina Portinho (2011, UFPR): *Um brasileiro no livro didático: análise cultural de aspectos de um livro didático brasileiro para alemão como LE*. O trabalho analisa o livro didático de alemão para brasileiros com João U. Ribeiro em Berlim.
- IV. MATOS, Julia Vasconcelos Gonçalves (2012, UnB): *A Autonomia do Aluno: uma análise em livros didáticos de língua alemã como língua estrangeira*. A pesquisa verificou a relação entre quatro livros didáticos voltados para o ensino de língua alemã como língua estrangeira e a autonomia do aluno, explicitando como e se estes livros a incorporam.
- V. CUNHA, Max Clark de Castro (2013, USP): *Análise de estratégias de ensino/aprendizagem em materiais didáticos de alemão como língua estrangeira: perspectivas pós-comunicativas*. A dissertação investigou se as lições e as estratégias do livro didático “Studio D” estão sedimentadas com base nos princípios pós-comunicativos e na abordagem intercultural.

Assim, tecer reflexões acerca das abordagens sociointeracionista e intercultural presentes (ou não) em materiais didáticos, qualifica-se como relevante para a área da língua alemã, como língua estrangeira. Nesse sentido, o objetivo do projeto de pesquisa consiste em investigar o tratamento dado às abordagens interacionista e intercultural no(s) livro(s) didático(s) de língua alemã como língua estrangeira, destacando em que medida contribui(em) para ensino e aprendizagem da língua no contexto nacional.

A partir do exposto, vale destacar que a escolha do objeto de estudo – o livro didático intitulado “*Menschen: Deutsch als Fremdsprache*” destinado ao nível iniciante⁶⁸, decorre da trajetória profissional e acadêmica por parte da pesquisadora, seja na vivência enquanto professora de língua/cultura alemã, seja colaborando com o processo de formação de futuros professores de línguas mediante atuação na disciplina de prática

⁶⁸ O livro didático em questão (Pessoas: alemão como língua estrangeira) foi utilizado para o desenvolvimento do projeto de extensão denominado “Língua e Cultura Alemã”, coordenado pela autora do texto no período de março à novembro de 2013 junto à comunidade interna da Universidade Estadual do Oeste do Paraná/UNIOESTE.

de ensino de língua alemã.

2. Revendo as abordagens de ensino de línguas

Inicialmente, convém apresentar a diferença entre método e abordagem. Sabe-se que o conceito de abordagem tem sido, por muitas vezes, ocupado pelo conceito de método e, muitos são os autores que se dedicam para explanar a distinção entre esses dois conceitos. Para Pedreiro (2013) em seu artigo “Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios”, abordagem remete a “um conjunto nem sempre harmônico de pressupostos teóricos, de princípios e até de crenças, ainda que só implícitas, sobre o que é uma língua natural, o que é aprender e o que é ensinar outras línguas” (PEDREIRO, 2013, p. 7). Além disso, a autora também reitera que em relação à hierarquia entre abordagem, método, técnicas, uma abordagem apresenta um nível muito mais abstrato, colocando-se em um nível superior ao método, ou ainda, a técnica.

Considerando o exposto, seguem as principais metodologias utilizadas no contexto formal de ensino de línguas, bem como alguns de seus fundamentos teórico-metodológicos:

a) **Método da gramática e tradução:** Foi predominante até as primeiras décadas do século XX, tendo como princípio maior o estudo das regras gramaticais, mediante a tradução da língua estrangeira para a língua materna, especificamente, no ensino do latim e do grego e respectivos textos clássicos. No entendimento de Neuner e Hunfeld (1993) na obra *Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*, os fundamentos desse método se traduzem em “Quem domina a gramática domina a língua estrangeira” e “Quem pode traduzir corretamente, mostra que realmente domina a língua estrangeira” (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 19).

b) **Método direto:** Surgiu, posteriormente, para atender novos anseios sociais e, com uma proposta contrária sobre o que vinha sendo o ensino de línguas estrangeiras. Segundo Silvana Pedreiro (2013), nesse método o instrutor comunica-se com os alunos apenas no uso da língua alvo, a tradução deixa de ter importância e, a partir de imagens e ilustrações que se ensinam sentenças e vocabulários que fazem parte do dia a dia dos estudantes. Neste contexto, foram desenvolvidos os estudos sobre a fonética que, por sua vez, deu impulsos aos estudos científicos.

c) **Método audiolingual:** Sua origem consta entre os anos de

1941 e 1943 nos EUA, pautado na perspectiva pragmática, cujo objetivo consistia na preparação, de forma acelerada, de militares para a Segunda Guerra Mundial. Conforme apontam os autores Neuner e Hunfeld (1993), esse método leva o aprendiz a comunicar-se na língua-alvo através do condicionamento e da formação de novos hábitos linguísticos. As aulas típicas desta perspectiva consistiam na audição e na repetição de um diálogo na língua estrangeira, de maneira que fosse memorizado. Ainda conforme esses autores, nesse método de ensino o aprendiz devia aprender por indução e pela repetição, e não por análises e explicações gramaticais. Nos livros didáticos a configuração do método consistia na apresentação de uma imagem que representasse a situação de um determinado texto na língua estrangeira, seguido de questões pontuais feitas pelo professor, acerca das informações presentes no texto (NEUNER; HUNFELD, 1993).

d) **Abordagem comunicativa:** Método de ensino desenvolvido na Europa desde os anos de 1970, no qual a língua é concebida como instrumento de comunicação. Segundo estudos de Schneider (2010), esse método orienta-se em conteúdos relevantes para a aquisição da competência comunicativa e parte das experiências, aspectos culturais trazidas pelos estudantes visando o melhor aprendizado e desenvolvimento da comunicação com a língua. Ainda para essa autora (SCHNEIDER, 2010), para que a atividade comunicativa seja desenvolvida com êxito, se estabelece como meta o desenvolvimento das quatro habilidades: ouvir, falar, ler e escrever.

e) **Abordagem sociointeracionista:** Conforme Costa-Hübes (2011), essa abordagem implica o entendimento do processo de ensino e aprendizagem da diversidade linguística, pois que “as variedades linguísticas como elementos históricos e sociais, representativos de determinados grupos de falantes que devem ser respeitados” (COSTA-HÜBES, 2011, p. 1). Nessa perspectiva, a língua se desloca do seu caráter material e passa a priorizar a interação verbal, em que os sujeitos concretos atribuem sentidos aos seus discursos. Essa abordagem privilegia a natureza social e interativa da linguagem, em contrapartida ao tratamento da língua desvinculada do uso social.

Conforme o estudo de Xavier (2005) sobre os gêneros digitais, tais como o *blog*, o *e-mail*, os sites de relacionamento e o envio de mensagens imediatas, com vistas a evidenciar as novas e diferentes interações e linguagens presentes no cotidiano dos usuários, seja de língua materna e/ou estrangeira.

Em outras palavras, os gêneros textuais nascem para atender a essa diversidade de condições físicas, emocionais e econômicas que pressionam o usuário da língua a utilizá-la de uma certa forma e não mais de outra. A internet como um microcosmo virtual do mundo real reflete essa pluralidade de contextos comunicacionais, e, dessa maneira, oferece as condições sociotécnicas para a emergência de novos gêneros textuais e formas alternativas de utilização das convenções da escrita (XAVIER, 2005, p. 7).

Dessa forma, volta-se para o uso efetivo da língua, quer dizer, que o usuário saiba interagir linguisticamente nas diversas situações reais e concretas, fazendo as escolhas mais adequadas à respectiva situação sociocomunicativa.

f) **Abordagem intercultural:** Do termo intercultural, depreende-se que o prefixo latino *inter* significa a relação entre culturas – a cultura-nativa e a cultura-alvo. Para Schneider (2010) essa abordagem no âmbito de línguas estrangeiras, começa a ter destaque na década de 1990, sendo que os estudos, em sua maioria, procuravam investigar as semelhanças e as diferenças entre as culturas.

No entanto, a pesquisadora enfatiza que:

[...] o desenvolvimento da competência intercultural exige muito mais do que vontade de aprender sobre a nova cultura e o respeito pelas diferentes perspectivas e formas de interpretar o mundo. Requer, principalmente, vontade de aprender a mudar de perspectiva para entender a perspectiva do outro, bem como reconhecer e desconstruir preconceitos interculturais comumente veiculados pela mídia (SCHNEIDER, 2010, p. 73).

Corroborando com essa perspectiva, Farias (2012), sinaliza que mesmo sendo relevante que se trabalhe a abordagem intercultural, também conhecida como *Landeskunde*, cujo objetivo é sensibilizar os aprendizes quanto aos aspectos existentes entre as culturas, diversos materiais didáticos abordam superficialmente o contato entre a cultura brasileira e a cultura dos países falantes de língua alemã.

Essa perspectiva possibilita que determinadas convenções e certos padrões sociais e culturais, enquanto possibilidades de interpretar a sua cultura e a cultura do ‘outro’, sejam objeto de discussão nos materiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Dentre esses aspectos, os estereótipos culturais assumem uma dimensão significativa. Ou seja: “A aula de língua estrangeira é vista como um local apropriado para a tematização e relativização de estereótipos porque, devido às suas características, é fonte de estereotipização e uso de estereótipos” (FARIAS, 2012, p. 103).

3. O livro didático de ensino e aprendizagem de língua alemã

No que diz respeito ao papel do livro didático no processo educativo, de forma generalizada, é concebido como um dos elementos mais característicos e, “por isso, já se institucionalizou, ou seja, apresenta-se como algo natural, que ‘constitui’ o processo de educação” (PESSOA, 2009, p. 53). Especificamente, no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira no contexto brasileiro, a presença do livro didático é ainda mais recorrente, visto ser uma ferramenta essencial, e constituindo-se, muitas vezes, no único material disponível na prática pedagógica. Conforme as Diretrizes Curriculares, os livros didáticos têm “assumido uma posição central na definição de conteúdos e metodologias nas aulas de Língua Estrangeira Moderna” (PARANÁ, 2008, p. 68).

Trazendo essa discussão para a procedência do livro didático no ensino de língua alemã no Brasil, os estudos de Uphoff (2008) e Bohunovsky (2009) destacam que os materiais didáticos são elaborados, exclusivamente, na Alemanha. Fato que se restringe ao estudo desse idioma, pois que para outras línguas, como no caso do inglês, existe produção nacional. “Ou seja, o aprendiz brasileiro que estuda a língua alemã se aproxima dessa língua com base num livro feito para um público-alvo do qual não faz parte”. (BOHUNOVSKY, 2009, p. 336)

Bohunovsky (2009) ressalta a influência do “Quadro Comum Europeu para o Ensino de Línguas” como referência para confecção de obras didáticas, sendo que também servem como referências em exames oficiais. Isso, por sua vez, implicou uma maior homogeneização dos conteúdos abordados nos livros, assim como tendem considerar um público de aprendizes de língua alemã homogêneo.

No entendimento da pesquisadora Uphoff (2008) a presença do livro didático na aula de língua estrangeira é uma prática institucionalizada, um elemento indispensável. E sua existência não é contestada pela maioria dos professores, ao passo que, excepcionalmente o trabalho pedagógico é conduzido por materiais próprios e/ou alternativos.

Corroborando com essa perspectiva, Pessoa afirma que:

(...) o uso do livro didático no ensino de línguas estrangeiras — sobretudo nos cursos de licenciatura — é uma das práticas que merecem ser analisadas, pois pode não só limitar as possibilidades de ação do professor, como também comprometer as próprias perspectivas de análise e compreensão do ensino, de suas finalidades educativas e de sua função social (PESSOA, 2009, p. 54).

Conforme Tilio (2012), embora seja inegável a importância e a

utilidade dos materiais didáticos ao facilitarem o contato com a diversidade de informações e a riqueza de ideias, é fundamental reconhecer que tais livros, ao mesmo tempo, “produzem discursos, constroem identidades sociais e difundem componentes culturais ao ensinar uma língua estrangeira” (TILIO, 2012, p. 123).

Nesse sentido, essas obras didáticas retratam a cultura do outro, que por sua vez, é diferente, estranha e se encontra distante geograficamente. Ao mesmo tempo, tais materiais são facilitadores do processo de ensino/aprendizagem e, na mediada em que abordam aspectos linguísticos e culturais, vão produzindo discursos. Assim, requer uma participação mais consciente da parte do professor, no sentido de não adotar o livro didático como um currículo ou como o único instrumento, mas que saiba fazer as devidas transposições e transformações necessárias (TILIO, 2012).

Para Bakhtin (2004), toda língua é uma construção histórica e cultural, sendo de caráter heterogêneo e reflexo de uma ideologia ou do embate de várias delas. No seu entendimento, a importância em aprender uma língua estrangeira está na percepção de que não se é único, ou seja, de que essa maneira de viver não é a única possível, mas que são diversas e múltiplas.

4. A abordagem pós-comunicativa no livro didático *Menschen*⁶⁹: um estudo de caso

A pesquisa depreende ações e encaminhamentos decorrentes de escolhas conscientes e carregadas de interesse, não havendo neutralidade na escolha do tema de uma pesquisa. Em outras palavras, reitera-se a importância do envolvimento da parte do pesquisador, procurando não dissociar seu objeto de investigação da sua atividade profissional.

No entendimento de Amorim (2002), ao tratar da especificidade da pesquisa no âmbito das ciências humanas, enfatiza que se trata de um “objeto não apenas falado, como nas outras disciplinas, mas é um objeto falante”. Ou ainda: “O objeto é um sujeito produtor de discurso e é com

⁶⁹ As obras didáticas publicadas a partir de 2001 estão pautadas no Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, cujo intuito está em fornecer uma base comum para o planejamento de curso de idiomas, a partir de seis níveis de aprendizagem (o nível A1 o básico); da elaboração de exames; assim como da produção de materiais de ensino. (Cf. UPHOFF, 2009, p. 77)

seu discurso que lida o pesquisador” (AMORIM, 2002, p. 10).

Em se tratando da coleção de livros didáticos *Menschen: Deutsch als Fremdsprache* (2012), vale ressaltar que a mesma é destinada a jovens e adultos aprendizes de língua alemã. Está dividida em três níveis, sendo que cada nível é composto por dois livros, o livro texto (*Kursbuch*) e o livro de exercícios (*Arbeitsbuch*).

O livro didático *Menschen A1.1* – objeto de estudo em questão – está dividido em 4 módulos, sendo subdividido em 12 lições que estão agrupadas em sete temas principais, tais como: família, idiomas, países e pessoas, atividades de lazer, comidas e bebidas, dentre outros. Cada lição é organizada em diferentes etapas que desenvolvem temas gramaticais, aprendizado do vocabulário, expressões idiomáticas, exercícios que sinalizam para as diferenças e semelhanças em idiomas (a língua inglesa e a língua materna do aprendiz).



Fig. 1 – Mini-Projekt (Miniprojeto). Fonte: EVAS, PUDE & SPECHT (2012, p. 20)

Além disso, o livro didático contempla um CD para o professor e outro CD para o aluno, assim como materiais midiáticos suplementares. Ou seja, ele apresenta, ao final de cada módulo, especificamente após três lições, uma seção de filmes, que podem ser vistos e trabalhados de forma coletiva (DVDs interativos), visando a fixação de determinados aspectos linguísticos e culturais, ainda contém um glossário midiático.



Fig. 2 - Film-Stationen (Estações do filme).
Fonte: EVAS, PUDE & SPECHT (2012, p. 22)

Em relação ao tipo de tratamento dado ao aspecto linguístico e discursivo, o exercício abaixo (**Fig. 3**) faz o uso da língua em diferentes situações sociocomunicativas, chamando a atenção para uma especificidade da língua e cultura alemã. Ou seja, trata-se do uso do tratamento informal (Du-Form) usado na interação com pessoas que são íntimas, familiares, e o uso do tratamento formal (Sie-Form), indicado para ser empregado no contato com pessoas desconhecidas e/ou de idades cronológicas distintas; enfim visa adequar o usuário aos diferentes contextos sociais. Assim, essa obra didática procura considerar a natureza social e interativa da linguagem, dando elementos para que o aprendiz possa interagir linguisticamente nas diversas situações.

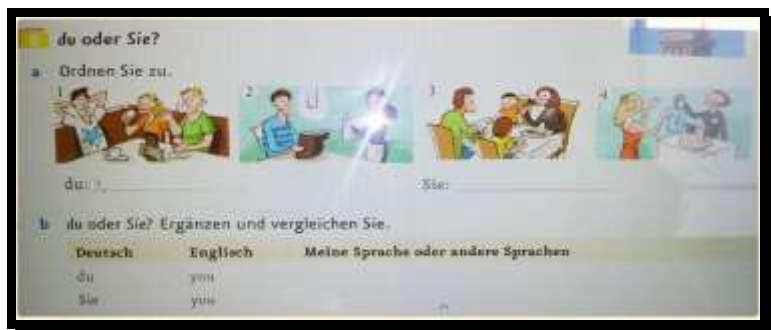


Fig. 3 – Du oder Sie? (Você ou Senhor/a?).
Fonte: EVAS, PUDE & SPECHT (2012, p. 7)

Ao mesmo tempo, esse material está em concordância com a diversidade de gêneros textuais existentes no contexto atual. Nesse sentido, propõe atividades que visam desenvolver determinadas habilidades socio comunicativas, tanto de recepção como de produção. No exemplo abaixo (**Fig. 4**), o livro apresenta um exercício que aborda os gêneros digitais, neste caso o envio de uma mensagem imediata (SMS) com auxílio de um aparelho móvel, evidenciando as novas e diferentes interações e linguagens presentes no cotidiano dos usuários de língua alemã como língua estrangeira.



Fig. 4 – Basistraining (Treinamento básico).
Fonte: EVAS, PUDE & SPECHT. (2012, p. 32)

Esses gêneros se apresentam com grande diversidade, uma vez que vão surgindo mediante as necessidades de cada esfera social e vão se desenvolvendo conforme a organização da língua e de suas respectivas situações comunicacionais, encontradas nas distintas esferas (COSTA-HÜBES, 2011).

Corroborando com essa perspectiva, o livro propõe diversas atividades de uso efetivo e interativo da língua alemã (**Fig. 5**), como a leitura e interpretação feito em duplas, o que se pode depreender que esteja pautado na abordagem sociointeracionista. O objetivo dessas estratégias é fazer com que os aprendizes utilizem a língua estrangeira-alvo de forma interativa.



Fig. 5 - Aktionseiten (Páginas interativas).
Fonte: EVAS, PUDE & SPECHT. (2012, p. 75, 77)

Em se tratando da abordagem intercultural, o livro apresenta de forma muito superficial elementos que busquem despertar para aspectos similares e/ou distintos em diferentes culturas.

Para Medeiros et al. (2013) ao discutirem sobre a língua e a competência intercultural, afirmam que:

[...] ao aprendermos uma outra língua, há necessidade de desenvolvermos também a habilidade intercultural de compreender criticamente a cultura estrangeira, partindo da nossa própria cultura (perspectiva interna) e também de uma perspectiva externa, em que o aprendiz procura compreensões a partir da visão do ‘outro’, a ‘língua do outro’, a ‘cultura do outro’, isto é, o ‘outro’ representado pela língua-cultura estrangeira, em contraste e/ou conflito com a língua-cultura materna do ‘eu’ (MEDEIROS et al., 2013, p. 27).

Em outras palavras, pode-se verificar que o livro didático procura, porém de forma pontual – conforme o trecho abaixo (**Fig. 6**) mostrar as distintas formas de significar o mundo e entender a perspectiva do outro – a cultura alemã.

No exemplo, o livro apresenta um breve diálogo, intitulado *Paul und Herr Rossmann machen Ferien* (Paulo e o Senhor Rossmann estão de férias) que se sucede no jardim inglês na cidade de Munique. O rapaz, chamado Paul está sentado com seu cachorro – o *Herr Rossmann* – e inicia um contato com uma moça, chamada Anja. Ambos se apresentam e interagem sobre dados pessoais, como nome, procedência e atividade atual. Em determinado momento do diálogo, o cachorro também participa, e é entendido e correspondido pelos interlocutores.

O que pode ser evidenciado é o fato de que, o cachorro é tratado por seu dono com certa formalidade e respeito, pois *Herr* (Senhor), é usado para situações de formalidade, ao passo que *Rossmann* remete a uma rede de lojas conhecida, preferida e conceituada na Alemanha, podendo sugerir uma determinada preferência da cultura germânica por animais domésticos, em especial cachorros.



Fig. 6 - *Literatur* (Literatura). Fonte: EVAS, PUDE & SPECHT (2012, p. 29)

Nesse sentido, aborda determinadas convenções e certos padrões socioculturais; por outro lado, apresenta pessoas jovens interagindo e, conforme a imagem sugere, estão felizes e abertas para conhecerem novas pessoas – o que poderia sugerir a desconstrução de crenças sobre a cultura alemã, e especificamente, acerca dos falantes de língua alemã, como sendo rígidos e/ou distantes que, por vezes, é veiculado pela mídia (Fig. 7). Tais aspectos (também chamados de estereótipos), devem, em contrapartida serem problematizados, e serem objeto de análise, com maior propriedade, nas aulas de língua estrangeira.



Fig. 7 – *Literatur* (Literatura). Fonte: EVAS, PUDE & SPECHT (2012, p. 29)

Dessa forma, esse livro didático poderia sugerir estratégias, exercícios, imagens, assim como sugestões de leituras e temáticas com intuito de iniciar e/ou avançar na discussão das diferenças linguísticas e culturais, procurando, sensibilizar os aprendizes para com o “outro”.

5. Considerações finais

Com base no que foi exposto, pode-se averiguar que um dos desafios centrais dos professores de língua estrangeira está em conseguir desenvolver, além das habilidades de recepção e produção com base na interação sociocomunicativa, o despertar da consciência intercultural. Ou seja, trabalhar com a língua estrangeira exige, muitas vezes, do profissional dedicação e criticidade, principalmente em relação à escolha dos materiais didáticos – no caso do livro didático, de modo que seja, de fato um recurso metodológico e não um instrumento de limite e/ou controle da sua prática pedagógica.

No contexto atual, ainda é consenso a presença do livro didático convencional, enquanto um instrumento fundamental para auxiliar o ensino e a aprendizagem de idiomas, assim como na língua alemã. No entanto, é importante ressaltar que esse recurso não se torne ‘o plano do curso/currículo’, nem tão pouco seja limitador da autonomia dos professores. Assim, ter a crença que determinado método ou recurso didático possa ser melhor do que o outro, infere em abdicar de uma diversidade de estratégias, de materiais alternativos e de autoprodução; enfim, de um leque maior de possibilidades que sejam eficientes (ou não) na promoção da aprendizagem de línguas.

Novamente, compete ao professor a busca pela autonomia e a criatividade, visando um bom resultado no fazer pedagógico, pois que ‘ensinar é uma tarefa complexa e implica diversas inferências’, seja na dimensão da sala de aula (micro), seja na dimensão sociocultural (macro). Nesse sentido, o livro didático não se traduz numa ‘receita’, mas sim, num recurso que pode e deve, se necessário, ser adaptado para diversas aulas, considerando as especificidades e níveis de conhecimento linguístico e cultural dos aprendizes.

Finalmente, enfatiza-se a importância da função social do profissional de línguas, no sentido de não ignorar as diferenças culturais que são inerentes ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, a fim de não incorrer ao erro de julgar determinado hábito cultural como ‘inade-

quado’, nem tão pouco ‘errado’. Pois que as práticas linguísticas e culturais são providas de significados, os quais são construídos pelos seus falantes e podem ser apreendidos pelos demais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMORIM, Marília. Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas. *Cadernos de Pesquisa*, n. 116, p. 7-19, julho/2002.

BAKHTIN, M. (V. N. Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BOHUNOVSK, Ruth. A escolha de um livro didático internacional para o contexto brasileiro: estabelecer e adaptar os critérios de avaliação. *Revista X*. UFPR, vol. 2, p. 22-38, 2009.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Por uma concepção sociointeracionista da linguagem: orientações para o ensino da língua portuguesa. *Revista Línguas & Letras*. Número Especial – XIX CELLIP, 1º sem. 2011.

EVAS, Sandra; PUDE, Angela; SPECHT, Franz. *Menschen: Deutsch als Fremdsprache A1.1. Kursbuch und Arbeitsbuch*. Ismaning Hueber Verlag, 2012.

FARIAS, Maria Carolina Moccasin de. Literatura e ensino de aspectos culturais na aula de alemão como língua estrangeira: uma proposta metodológica. *REVISTA X*, v.1, p. 97- 111, 2012.

MEDEIROS, Valéria da Silva et al. Doces bárbaros refletindo sobre alteridade, língua e cultura. IN: BRAWERMAN-ALBINI, Andressa; MEDEIROS, Valéria da Silva. (Orgs.). *Diversidade cultural e ensino de língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2012, p. 121-144.

NEUNER, Gerhard; HUNFELD, Hans. *Methoden des Fremdsprachlichen Deutschunterrichts: eine Einführung*. Berlin: Langenscheidt, 1993.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo básico da escola pública do Paraná*: Diretrizes curriculares de língua estrangeira moderna. Curitiba, 2008.

PEDREIRO, Silvana. Ensino de línguas estrangeiras: métodos e seus princípios. *Revista Online Especialize*, janeiro, 2013. Disponível em:

<<http://www.ipog.edu.br/uploads/arquivos/8690e1801f0fee0e80ff9fcb75d14a0d.pdf/>> Acesso em: 20-03-2015.

PESSOA, Rosane Rocha. O livro didático na perspectiva da formação de professores. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. Campinas, n. 48, p. 53-69, 2009.

SCHNEIDER, Maria Nilse. Abordagens de ensino e aprendizagem de línguas: comunicativa e intercultural. *Revista Contingentia*, vol. 5, n. 1, p. 68-75, 2010.

TILIO, Rogério. A construção social de gênero e sexualidade em livros didáticos de inglês: que vozes circulam? In: FERREIRA, Aparecida de Jesus (Org.). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professor/as*. Campinas: Pontes, 2012, p. 121-144.

UPHOFF, Dörthe. O caráter institucional do uso do livro didático no ensino de língua estrangeira. *Revista Intercâmbio*. Campinas, vol. 17, p. 131-141, 2008.

XAVIER, Antônio. Reflexões em torno da escrita nos novos gêneros digitais da internet. *Investigações: linguística e teoria literária*. vol. 8, n. 2, 2005, p. 01-13. Disponível em:
<http://www.ufpe.br/pgletras/Investigacoes/Volumes/Vol.12.N.2_2005_ARTIGOS>. Acesso em: 10-03-2015.

**ACADÊMICOS TERENAS EM SOCIOLOGIA
HISTÓRIA DA RESISTÊNCIA E A BUSCA DA INTEGRAÇÃO**

Maria Regina de Moraes (PG UEMS)

mregina_moraes@hotmail.com

Silvane Aparecida Freitas (UEMS)

RESUMO

Nosso artigo tem como objetivo compreender os motivos que levaram dois indígenas da nação Terena da região de Campo Grande – MS cursarem ciências sociais e suas perspectivas quanto a esse modelo de graduação, que formam cientistas sociais, sendo que aparentemente seria mais útil algum curso voltado às questões da área rural. Quando esses dois integrantes da nação Terena foram vistos no curso de Sociologia, causou espanto aos demais acadêmicos, inclusive aos professores. Nosso interesse está em saber quais foram os discursos que legitimaram essas ações que atravessaram o processo cultural idealizando essa prática. Na perspectiva da análise do discurso da linha francesa teremos como principais teóricos, Foucault (1996, 2005, 2006, 2007), Bakhtin (2003, 2011), Coracini (2009), Guerra (2010), Bauman (2004) e Hall (2005), no propósito de enriquecer nossas pesquisas e compreendermos melhor as questões identitárias do estudante indígena com bases teóricas diversificadas.

Palavras-chave: Terenas. Sociologia. História. Integração. Análise do discurso

1. Introdução

A história do Brasil foi constituída em meio a exploração e submissão dos povos nativos e, posteriormente, a do africano que passou por mazelas tão ou mais gritantes e humilhantes que a dos nativos que, diferente dos negros, tinham uma “certa” proteção da Igreja Católica. No entanto, neste artigo, trataremos das condições existenciais dos indígenas brasileiros, em especial da região de Campo Grande – MS, da nação Terena. Esses sujeitos foram atravessados pela cultura europeia que fizeram seus discursos de forma conveniente as suas necessidades econômicas e religiosas e sem o mínimo cuidado, ou melhor, respeito ao outro, mesmo porque eram vistos, conforme Guerra (2011, p. 136), como “[...] homens exóticos nus, com os corpos pintados e adornos de plumas”. Eram as populações tribais e “selvagens”, que viviam isoladas. Nesse aspecto, já colocava esse sujeito como um ser “puro”, isso quer dizer, sem influência de outras culturas complexas, e de fácil dominação, apenas a sua, ou semelhante, que dependiam diretamente da natureza, sem a interpelação de sociedades mais populosas, ou até mesmo de civilizações primeiras como a inca, maia e asteca, na região da América Latina que já viviam os perí-

odos iniciais de sociedades mais elaboradas com organização de Estado, o nosso nativo vivia numa constituição social do período histórico do neolítico (pedra polida), homem e natureza se confundiam, interagiam. Seu interlocutor era apenas a natureza e a busca de suas necessidades mais básicas.

Nesse modelo cultural, foi desenvolvido uma identidade própria, com seus valores culturais constituídos em suas vivências simbólicas e de outras nações próximas. Mesmo possuindo vertentes linguísticas diferenciadas, mas com processo histórico semelhante - homem e natureza, primitivos coletivistas -, sua prática discursiva produzia interesses bem semelhantes de sobrevivência.

Para entender essas práticas, conforme Coracini (2009), a transdisciplinaridade é imprescindível para que possamos ultrapassar os efeitos de transparência da linguagem, da literalidade do sentido e da soberania do sujeito, vislumbrando-se, enfim, a densidade e a complexidade da linguagem no contexto inicial do tripé da análise de discurso: língua, materialismo histórico e psicanálise de Pêcheux. E quando esse homem e natureza (terra) foi interrompido do seu processo histórico natural, precipitadamente por outra cultura composta de tecnologias e mercantilismo, que em seu meio ambiente não se fazia necessário, deixou-o maravilhado com as quinquilharias europeias, mas logo depois, extremamente angustiado e aterrorizado com suas ações destrutivas futuras. Segundo Wen-ceslau (2011, p. 17-18),

[...] a importância da vida na terra, para os indígenas, sem que esta terra perca seu significado e seja colocada no infinito, é como a palavra ao vento, onde nada se registra, é como perder a vida, vivendo-a sem significado ou significância.

Os novos valores que foram modelando a identidade cultural dessas nações indígenas que estabeleceria em seu tempo histórico um novo e constante discurso que provocava novas relações entre homem e natureza (terra). Nessa sua busca por libertação e por vezes integração ao modelo social do “branco”, procuram manter seu aspecto inicial cultural, resistindo ao máximo a dominação do mundo ocidental ainda hoje. Principalmente na atualidade, conforme Bauman, a manutenção identitária na pós-modernidade se depara com

[...] os atuais “problemas de identidade” se originam, pelo contrário, do abandono daquele princípio ou do pouco empenho na sua aplicação e da ineficácia de seu fomento onde isso é tentado. Quando a identidade perde as âncoras sociais que a faziam parecer “natural”, predeterminada e inegociável, a “identificação” se torna cada vez mais importante para os indivíduos que buscam de-

sesperadamente um “nós” a que possam pedir acesso. (2004, p. 30).

A ideia de pertença, que a construção da identidade garantia anteriormente, está fragilizada não só devido a vários processos histórico-tecnológicos, mas principalmente a globalização econômica. Historicamente, iniciou-se com a Era das Navegações no século XVI, que fez com que as agonizantes culturas nativas resistentes, nesse caso do seu espaço territorial e o modo de construir seu mundo, conforme seu olhar e criatividade, sucumbissem permanentemente sem a mínima esperança de uma reconstrução, mesmo que aculturada, onde todo esse processo de dominação poderia ser encarado como positivo ou negativo dependendo do mercado. Hoje a identidade atrelada à ideia de pertença mais do que qualquer outro período histórico, uma vez que

Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que assegurávamos a nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático. (HALL, 2005, p. 12).

Os discursos dos nossos colonizadores atravessaram de maneira enfática e permanente o cotidiano dos nossos indígenas (GUERRA, 2010), por meio da linguagem, a qual, nessa perspectiva, não é concebida como algo transparente, mas sim como algo que é opaco, lugar do equívoco, da cultura e da ideologia, logo, da heterogeneidade.

Esse sujeito que já possuía um processo atravessado por um cotidiano “selvagem”, culturalmente falando, agora, vê-se em situação complexa, de um desconhecido que lhe entope de novidades tecnológicas, esse outro que lhe fará conformar com essa nova identidade, de construção de valores culturais opostos aos seus, a opacidade discursiva se fará em um cotidiano rodeado de boas intenções, presentinhos, ideologias colocadas como sagradas para justificar e materializar a dominação. Agora o real proprietário da terra, na visão capitalista, é subjugado a escravo no próprio chão, através de ações discursivas do dominador que invertendo os “papéis” e funções que os indígenas possuíam, torna “o discurso a manifestação material do poder do qual se quer apoderar”. (FOUCAULT, 2005, p. 10)

Todo esse contexto histórico não ficou em seu passado, a ideia de “inocente”, no sentido de ignorância e insignificância permaneceu e permanece nas nações indígenas pelos colonizadores e seus herdeiros. As elites econômicas e políticas, mesmo após a independência de 1822 e também da República em 1889, continuaram deixando o índio como o

negro sem fazer parte desses processos de conquistas políticas emancipatórias, diferente das Independências da América espanhola que cada grupo social tinha um interesse para emancipação política, quanto aos nossos índios eram vistos e convencidos de que são cidadãos de segunda categoria, quase um “peso” a ser carregado pelas elites, observamos que esses discursos ainda permanecem nos ditados populares sobre o indígena, em nosso caso, o sul-mato-grossense, observamos:

Como esses discursos não partem de um único, mas de vários lugares enunciativos (o político, o historiador, o jurídico, o midiático, o didático), a rede de formulações gerada pelo cruzamento dessas diferentes posições enunciativas põe em cena a angústia da sociedade para saber quem somos, quem é esse sujeito produzidos pelas diversas práticas historicamente instituídas. Essa rede interdiscursiva instaura, pois, um confronto entre posições enunciativas a partir do qual é possível entender, circunscrever e construir um quadro da(s) identidade(s) dos indígenas sul-mato-grossense. (GUERRA, 2011, p. 131).

Esse apanhado histórico feito até aqui sobre a história do Brasil e o processo de dominação dos nativos desse lugar, se deu no intuito de compreender as razões que levaram os indígenas da aldeia dos terenas em Sidrolândia – MS procurarem uma formação universitária na área de ciências sociais na cidade de Campo Grande – MS. Os nomes serão fictícios, João e Maria, aos acadêmicos para que não ocorra futuros constrangimentos. Observando quais foram os discursos que interpelaram o imaginário desses indígenas terenas para fazerem opção por um curso universitário no campo da política, economia, antropologia e a complexidade social, e porque não dizer também com um mercado de trabalho bem restrito? O que os interessa realmente, a parte profissional do curso ou conhecimentos políticos estratégicos? Existe uma importância social nesse tipo de graduação para os terenas?

Esses sujeitos agora é que produzirão, por meio de seus discursos em entrevista, um imediato conhecimento de suas expectativas quanto ao futuro deles e da nação Terena com a graduação desses sujeitos. Portanto a nossa reflexão se debruçará na perspectiva transdisciplinar, focando tanto em autores da análise de discurso de linha francesa, como Foucault, Bakhtin, Guerra, Coracini (2009), como em autores que desenvolvem estudos na perspectiva cultural, tais como Bauman (2004) e Hall (2005).

2. A nação Terena e suas relações com o poder do Estado

Partindo da base teórica bakhtiniana, compreendemos que os enunciados e seus gêneros discursivos estão diretamente ligados entre a história da sociedade e a história da linguagem, onde os gêneros do discurso se organizam em primário e secundário, sendo que o primário é formado na comunicação direta, imediata, e na secundária, o gênero necessita de um convívio cultural mais elaborado, desenvolvido e organizado.

Nosso artigo se pauta nos dois gêneros discursivos bakhtinianos, observando a ação interpretativa cultural que nos possibilita a entendermos como os discursos foram sendo forjados na história cotidiana e na construção histórica, ou seja, a transformação de vivências nas nações indígenas brasileiras, por meio da ideologia e da cultura europeia até os nossos dias com seu total domínio, que estruturou nossos modelos, sociais e de Estado.

A população terena de Mato Grosso do Sul, região de Campo Grande, possui uma dinâmica mais politizada como poucas desse Estado, nessa aldeia terena que os acadêmicos de sociologia, denominados aqui de João e Maria, habitam, está estruturada com escolas e organizações comunitárias para sempre que necessário reivindicarem seus direitos e cumprirem seus deveres, “sociais e jurídicos dos brancos” conforme as condições que o município em nome do Estado lhes impõe, e, nesse sentido, o povo terena se acomodou às exigências e à aculturação dos brancos, mesmo sabendo que tais condições modificariam em definitivo sua cultura. Maria em um discurso em sala de aula demonstra sua expectativa com o curso superior e também as angústias da sua geração em conquistar seus espaços sociais, ocorrendo em tom de desabafo relata,

[...] na verdade, hoje não podemos esperar que só a aldeia nos forneça as condições que precisamos para sobreviver, além da cultura lutamos para que nosso trabalho seja reconhecido e valorizado, mesmo com o curso superior o nosso desafio ainda é grande, por isso a maioria de nós pretende aplicar a formação na nossa aldeia mas se precisar ao menos temos ideia de como sobreviver fora dela. (Entrevista cedida no dia 12/11/2014 em sala de aula)

Nesse seu discurso, Maria demonstra uma angústia irremediável, seu discurso é um discurso do outro, “colonizador” que derrotou esse povo pelas condições impostas, não só a ela, mas a toda uma geração, herdeira há séculos de uma dominação perversa, que não bastou só reduzir sua qualidade de vida, mas que impuseram ao mundo suas ideologias, proliferando como a peste a sua maldição estrutural social como a escri-

vidão, o mercantilismo e o catolicismo, interrompendo o processo natural dos povos de se desenvolverem a partir de si mesmos. Segundo Bakhtin (2011), existe uma complexidade no ato bilateral de conhecimento-penetração que ele descreve da seguinte forma:

A complexa dialética do interior e do exterior. O indivíduo não tem apenas meio e ambiente, tem também horizonte próprio. A interação do horizonte do cognoscente em o horizonte do cognoscível. Os elementos de expressão (o corpo não como materialidade morta, o rosto, os olhos etc.); neles se cruzam e se combinam suas consciências (a do eu e a do outro); aqui eu existo para o outro com o auxílio do outro. (BAKHTIN, 2011, p. 394).

As memórias que se cruzaram e se fizeram não resistiram a aculturação bruta, sangrenta e dominadora, esse povo hoje parece-nos muito mais preocupado em garantir a pouca terra que lhe restou e os direitos aos seus herdeiros do que com a força interior identitária no aspecto biológico nos seus sentidos e significados e da ideia de pertencimento, conforme o acadêmico indígena João:

[...] temos poucas garantias do nosso território, a nossa população está crescendo e precisamos resistir para manter nossos direitos. Quanto à cultura, ainda conservamos algumas como a dança do pau, mas as nossas crenças estão dispersas, temos muitos nativos evangélicos e a pajelança sincretizou-se com a macumba. (Entrevista cedida no dia 19/11/2014 em sala de aula)

A realidade sobre o Estado brasileiro no trato das questões indígenas observada aqui vai ao encontro dos estudos de Guerra (2010) para os povos indígenas já distantes daquele padrão do índio “selvagem”, não tem sido fácil impor sua indianidade à sociedade e ao Estado brasileiro, apesar de contarem com o apoio político de entidades indigenistas de grande credibilidade e peso na sociedade, como é o caso do Conselho Indigenista Missionário (CIMI) da Igreja Católica, de antropólogos e suas universidades e dos Procuradores da República do MPF, entre outros. No caso do discurso do João e sua presença marcante na sala de aula, tem uma postura menos crítica da situação frente ao dito por Maria, mesmo porque ela é uma senhora, enquanto ele é jovem com muitos sonhos e muito bem-humorado, mas consciente de seus limites. Em outro discurso desses acadêmicos sobre os desafios para frequentarem a universidade, relataram as razões das muitas faltas da Maria e algumas do João, “nossas ausências na maioria das vezes são devidos às más condições do transporte e outras, bloqueios e movimentos que fazemos por alguma reivindicação para a aldeia”.

Nessa relação de poder exercida pelo Estado que chega até abafar posturas das autoridades defensoras das causas indígenas, percebemos

que esse poder não emana só do Estado pelo Estado, mas a diversas formas de poder que envolvem toda a sociedade, Foucault (1979) descreve essas relações de poder dizendo que, “os poderes não estão localizados em nenhum ponto específico da estrutura social. Funcionam como uma rede de dispositivos ou mecanismos (tecnologia do corpo, olhar, disciplina) que nada ou ninguém escapa”.

3. Educação e identidade terena

Conscientes dos papéis sociais que exercem para garantir as migalhas que o Estado e a sociedade lhes concedem, ela como professora e ele funcionário de uma empresa privada, dividem as mesmas expectativas sobre a formação acadêmica, buscam, na realidade, inclusão e interação social no mundo dos “brancos”, mesmo porque seus discursos foram atravessados, idealizados a cultura capitalista, sua história não foi dominada, mas ainda está sendo desconstruída, segundo Foucault (1992),

A historicidade que nos domina e nos determina é belicosa e não linguística. Relação de poder, não relação de sentido. A história não tem “sentido”, o que não quer dizer que seja absurda ou incoerente. Ao contrário, é inteligível e deve poder ser analisada em seus menores detalhes, mas segundo a inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas. (FOUCAULT, 1992, p. 5).

Os terenas são considerados uma das etnias mais resistentes em permanecer com seus valores culturais, essa informação foi-me passada por Maria, dizendo que não abriram mão de ensinar na escola, a língua terena às crianças da aldeia, enquanto outros povos já abriram mão desse direito, mas o material didático segue o ritmo da escola regular, ela finaliza seu discurso proferindo não haver saída para essas crianças num futuro próximo em enfrentar a crise de identidade, hoje suas vestes são comuns a nossa, jeans, camiseta e boné para os meninos e as meninas mudam pouca coisa do vestuário dos meninos quando nos referimos ao jeans e camiseta, complementando com os vestidos, saias etc., também seguem o estilo da sociedade comum.

Eis aí uma bela crise de identidade, quando esses jovens estão na aldeia já não são considerados pelos mais velhos verdadeiramente indígenas, devido sua roupa, e quando estão no centro urbano são tidos como indígenas travestidos de “brancos”. Como fica esse sujeito agora, que apesar de estar em um mundo globalizado, a única forma de garantir seus direitos é permanecer indígena e sendo indígena é submetido a uma cidadania secundária. Nesses discursos, iniciamos nossa compreensão

pela escolha que os indígenas, acadêmicos de Ciências Sociais, fizeram por esse curso. Esses sujeitos, apesar de se preocuparem com uma formação que lhes desse segurança econômica e social, como os demais jovens não indígenas, optaram por um desafio a mais, uma formação que não só lhes possibilitasse uma licenciatura para a prática educativa, como também conhecimentos para situações de reivindicação política, uma compreensão maior da sua realidade.

A princípio, a escolha partiu das necessidades da aldeia, a disciplina de sociologia para o ensino médio da escola da aldeia que estava sendo ministrada por professores que não eram da área e isso já fez com que alguns se interessassem em ter esse diploma sem entenderem a profundidade do curso, conforme relata João, com a confirmação de Maria. Seguindo o critério da noção de sujeito de Oliveira e Freitas (2011), partimos do princípio de que a noção de sujeito está atrelada à noção de subjetividade, pois os sujeitos dos discursos são sujeitos dispersos inseridos com diferentes situações de fala, e ou em diferentes posições ocupadas na sociedade. João e Maria, sujeitos interpelados pela cultura do capitalismo e excluídos da estrutura de Estado revelam-se convencidos das necessidades de se integrarem a esse modelo, integrando também os seus, nesse modelo social, tentando minimizar as dificuldades de suas trajetórias, revelam-se esperançosos com a inclusão social.

Comentando na escola da aldeia sobre suas pretensões com o curso de ciências sociais, João e Maria nos informam que seus principais representantes nas questões dos direitos indígenas não são apenas advogados e missionários, mas também outros formados em ciências sociais que possibilitaria a se especializarem em antropologia ou ciência política, podendo então fazerem parte atuante das organizações e comissões em defesa dos direitos indígenas.

4. Considerações finais

A tarefa mais simples em uma formação de Estado está em garantir que um povo “possua” a ideia de nação, que se sinta amparado e parte dessa instituição, mesmo porque, caso isso não ocorra, essa população terá que ser dominada e controlada por força do exército e ideologias religiosas, conforme Althusser,

Os aparelhos ideológicos de Estado funcionam de um modo massivamente prevalente, pela ideologia, embora funcionando secundariamente pela repressão, mesmo no limite, mas apenas no limite, esta sendo bastante atenuada,

dissimulada ou até simbólica (não há aparelho puramente ideológico), assim as igrejas e a escola “educam” por método apropriado de sanções, de exclusões, de seleção etc. (ALTHUSSER, 1985, p. 47)

A América Latina se constituiu, nesse espectro da força, sacrifícios e estigmas raciais pelos europeus no início histórico da globalização no século XVI. Segundo Guerra (2010), observa-se que foram vitais, para o desenvolvimento histórico do sistema capitalista, os regimes de exploração e escravidão dos continentes americanos e africanos da época colonial, procurando nas diferenças raciais, formas ideológicas de justificação desses regimes.

A construção dessas ideologias dominantes se estrutura na inferiorização da cultura dos dominados e logo suas identidades foram consideradas primitivas, não evoluídas, conforme Hall (2005), as nações ocidentais modernas foram também os centros de impérios ou de esferas neo-imperiais de influência, exercendo uma hegemonia cultural sobre as culturas dos colonizados. O mais agravante de tudo isso é quando o dominado é convencido da sua insignificância, tornando-se dependente das “graças” do dominador legitimando por tempo indeterminado sua subjugação.

Em torno desses fatos, deparamo-nos com esses sujeitos ainda resistentes a total anulação cultural e do seu território, buscando interagir com o sistema social e econômico do “branco”, João e Maria, nossos acadêmicos de Sociologia, ao demonstrarem seus sentimentos e aspirações, deixaram curiosos e confusos os colegas de sala e algumas outras pessoas envolvidas, por isso se tornaram fonte de pesquisa para essa nossa investigação.

Esses atores sociais da nação Terena, durante as entrevistas, se revelaram dispostos a compartilhar seus sentimentos e expectativas na formação universitária, o que facilitou nosso trabalho, como são conhecidos historicamente, a maioria das etnias brasileiras nativas são passivas e receptivas, aspectos que facilitaram a dominação e o extermínio gradual e contínuo desses povos, a persistência na manutenção de traços culturais e a resistência em se manterem nas aldeias lutando por seus territórios, mesmo porque a terra para o indígena tem outro significado que não o mercantilista, a terra para esses povos não pode pertencer a ninguém porque pertence a todos, homem e terra é uma coisa só. Tiveram que ir e foram buscar meios de sobrevivência com a prática dos “brancos”, através da educação e modelos de trabalhos que não mais os seus, onde o tempo lhe pertencia, agora também como o branco, o indígena se rendeu

ao tempo que o sistema capitalista impõe.

João e Maria, nossos futuros sociólogos indígenas, revelaram muitos planos que fizeram a partir do conhecimento que estão adquirindo com um ano e meio de estudos, os projetos apresentados de suas pesquisas na própria aldeia já são analisados com mais criticidade, conseguem perceber as deficiências e eficiências na grade curricular do município e estão valorizando ainda mais suas práticas culturais, o que para eles era tão comum, agora trazem vídeos das danças e apresentações dos jovens da aldeia para toda a turma compartilhar, está sendo enriquecedor e conscientizador das questões sociais brasileiras, mas está longe da resolução da problemática da inclusão desse grupo humano. Nesse aspecto, nos atentamos a uma colocação de Guerra (2011, p. 146), “uma coisa é identificar os casos de exclusão e denunciá-los; outra é recomendar a inclusão, a integração, como cura, pois, muitas vezes, a inclusão forçada e apressada é a pior forma de exclusão”.

Essas discussões a respeito da inclusão indígena, apesar de antiga, nunca deixa de estar presente em nosso cotidiano, mesmo porque não consegue ser razoavelmente resolvida, por mais apoios sociais que eles possam ter das universidades e das religiões é desafiadora sua permanência em meio ao branco pois,

[...]. a identidade é algo reclamado por quem precisa de um lugar para reivindicar direitos: uma bandeira de luta dos excluídos de uma ordem de direitos. Desvela-se, então, a problemática da representação, que necessita do outro para construir sua unidade: o outro do indígena que se une ao branco dos *jeans* e *bonés* vetores sobre os quais são tecidos os construtos identitários, mesmo que os sujeitos de um mesmo território nacional, o branco é “cidadão” brasileiro que acolhe o “estrangeiro” do território da abjeção. (GUERRA, 2010, p. 146).

Nossos estudos e pesquisas nos revelaram essa dura realidade dos indígenas do Mato Grosso do Sul, que, por mais que façam, sempre parecem para o branco como sujeitos incapazes de se articularem em seu meio, até colocam que sabem que os indígenas são seres humanos “normais”, ou seja, “normal aqui é, fazer o que o branco faz”, mas na vida prática essa fala se contradiz. Ao se matricularem em um curso de ciências sociais, João e Maria levaram para os colegas “brancos” de sala outro olhar para com os indígenas, nossa constatação após um ano e meio de observação e pesquisa, é que a integração, inclusão e socialização ocorre de maneira tranquila com laços de amizade e respeito, mas nada nos garante que isso permanecerá acaso ocorra uma situação de conflito e interesses.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHUSSER, L. *Freud e Lacan, Marx e Freud*. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. *Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado*. Lisboa: Presença, [s/d.].

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Trad.: Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Trad.: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CORACINI, Maria José R. F. *Migrantes em situação de rua: representações de si, do outro e do outro de si*. Trabalho apresentado no painel plenário intitulado “Transdisciplinaridade e Análise do Discurso na América Latina”, VIII Congresso de la ALED: *Miradas Multi/Transdisciplinarias a los Estudios del Discurso*, na Universidade Autónoma de Nueva Leon, Monterrey, México, 11 a 16 de outubro, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 19. ed. Trad.: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2007.

_____. *A ordem do discurso*. Trad.: Laura Fraga de Almeilda Sampaio. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. *A arqueologia do saber*. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves e Vera Lúgia Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1996.

GUERRA, Vânia Lescano. Entre a mídia impressa e o discurso da “integração”, a construção identitária dos indígenas. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Identidades silenciadas e (invisíveis): entre a inclusão e a exclusão*. Campinas: Pontes, 2011.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

OLIVEIRA, Marlúcia Francisca; FREITAS, Silvane Aparecida. Discurso de posse do sujeito Lula e a heterogeneidade constitutiva. In: FREITAS, Silvane Aparecida; CARVALHO, Jacques Elias. *Política, identidade e marginalidade*. Curitiba: CRV, 2011.

WENCESLAU, Marina Evaristo; GONÇALVES, Débora Fittipaldi. Identidade, alteridade e marginalidade indígena em Mato Grosso do Sul. In: FREITAS, Silvane Aparecida; CARVALHO, Jacques Elias. *Política, identidade e marginalidade*. Curitiba: CRV, 2011.

**ÁLVARO BOMILCAR E A “LÍNGUA BRAZILEIRA”:
DO ALMANACK CORUMBAENSE À REVISTA GIL BLAS
– UMA VISÃO DIACRÔNICA**

Eliane Santos Paulino (UEMS)

eli14santos@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A passagem de Álvaro Bomilcar por Corumbá (MS) foi marcada por sua contribuição no *Almanack Corumbaense* (1898), de proposta “informativa” e com interesse na manutenção da “prosperidade do paiz”. O destaque para tal produção, pouco explorada no campo da linguística, pode-se ver refletido na revista *Gil Blas* (1919-1923), de cunho nativista e antilusitano é, também, um instrumento de defesa de uma língua nacional: “no Brasil, não se fala o português, fala-se o brasileiro, com sintaxe, prosódia, estilo e vocabulário brasileiros”, como sugeriu Bomilcar no periódico. Assim, relacionar tais publicações, explorando as similaridades linguísticas, em uma visão diacrônica, é introduzir o “paladino” autor em um universo de destaque por sua relevante atuação na defesa de uma língua brasileira. No sentido de desenvolver tal proposta, faz-se necessário utilizar-se dos três princípios da historiografia linguística estabelecidos por Koerner (1996): a contextualização (ênfase à temporalidade e às suas relações com o objeto de estudo), a imanência (explicação dos fatos linguísticos) e a adequação (confronto entre períodos). Jesus (2012), na obra *Revista Gil Blas e o Nacionalismo de Combate*, subsidiará as relações intertextuais que o estudo sugere, no sentido de desvendar o caráter inovador da linguagem de Bomilcar.

Palavras-chave:

Almanack Corumbaense. Língua brasileira. Álvaro Bomilcar. Gil Blas.

1. Introdução

Nomes como Visconde de Pedra Branca e José Jorge Paranhos da Silva têm sido historicamente explorados como destaque à contribuição na defesa de uma língua do Brasil. A *Semana de Arte Moderna* de 1922, por seu caráter nativista, é ainda mais relevante; porém cabe inserir nesse processo histórico-linguístico a figura de Álvaro Bomilcar e seu compromisso com a cultura nacionalista – sentimento comum presente naqueles citados – nitidamente um precursor na defesa da “língua brasileira”.

Koerner (1996, p. 45) expõe que historiografia linguística é “um modo de escrever a história do estudo da linguagem baseado em princí-

prios”; tal pensamento servirá, portanto, para o levantamento de hipóteses neste estudo, visto que, mais que um registro histórico de determinado período linguístico, o propósito é destacar Álvaro Bomilcar no universo da sociolinguística.

As relações contextuais requererão análise comparativa do *Almanack Corumbaense* (1889) e a revista *Gil Blas* (1920). Por seu caráter diacrônico, o estudo ultrapassará o contexto linguístico, com ênfase à obra *Revista Gil Blas e o Nacionalismo de Combate (1919-1923)* de Carlos Augusto Nóbrega de Jesus (2012). Tal deslocamento histórico permitirá a análise proposta e o respaldo à ideia sustentada por Nascimento (2011, p. 3):

As mudanças sociais fundamentam-se no contexto histórico e estão correlacionadas às mudanças que ocorrem na língua. A historiografia linguística parte do princípio de que a língua, enquanto produto histórico-cultural torna-se simultaneamente veículo e expressão de dados socioculturais que pressupõem um olhar histórico.

Assim, o critério de delimitação temporal oferecerá o intervalo de 30 anos – período suficiente para perceber, na trajetória e atuação de Bomilcar em publicações distintas, quão importância foi atribuída à ideia de uma língua nacional. O princípio de imanência – proposto por Koerner (1996, p. 60) – respalda a pesquisa, visto enquadrar o objeto de estudo às tendências teóricas utilizadas à época do evento em questão.

2. Breve histórico sobre as dúvidas na denominação de uma variante brasileira da língua portuguesa

Considerado uma época “densa e tensa” da história da língua portuguesa no Brasil, pela dificuldade de sistematizar a produção, o período em estudo apresenta imprecisões quanto à designação do português utilizado no Brasil. Sobre isso, Pinto (1981), na introdução da obra *O Português do Brasil – 1920/1945*, afirma:

As meias-tintas garantiriam, assim, uma indefinição pelo menos provisória. Vejam-se a propósito das teses apresentadas ao Primeiro Congresso da Língua Nacional Cantada, reunido em São Paulo, em 1937: sob a capa de expressões como *língua nacional*, *linguajar nacional*, *nosso linguajar*, eludia-se o problema, equacionado para outros em termos de dialeto.

À época, há destaque para expressões utilizadas nos manuais escolares em que constam referências como: *língua nacional*, *língua pátria*, *língua vernácula* (PINTO, 1981).

O próprio Bomilcar, no prefácio de *A Língua Brasileira*, de Domingos de Castro Lopes (1935, p. IX) considera a divergência entre a língua portuguesa e a “brasileira” e sugere a denominação de “língua brasileira”:

José Jorge Paranhos, com o pseudônimo “um brasileiro”, editara, em 1879 uma obra magnífica intitulada “O idioma do hodierno Portugal comparado com o do Brasil” e uma distinta D. Sarah Villares Ferreira, já havia publicado uma *Grammatica da Língua Brasileira*, quando Castro Lopes produziu esta admirável conferência. Uns, porém, defendiam apenas o ponto de vista gramatical, outro a literatura e o estylo; este as creações populares e a pro-sódia brasileira, por mais doce e bem soante que a portuguesa.

Tal como a dificuldade de nomeação para a língua portuguesa utilizada no Brasil, houve transtorno em delimitar a periodização de tal evento. A mais aceita, segundo Pinto (1981), é a proposição de Renato Mendonça (1936 – *O Português do Brasil*): 1. Fase histórica: de 1826 a 1879, 2. Fase histórico-etnográfica: de 1879 a 1920 e 3. Fase dialetológica: a partir de 1920. O estudo em questão encontra-se, nesse caso, apoiado diacronicamente no citado período histórico-etnográfico, em que cabem associações como as descritas por Silva Neto (1986, p. 237) ao afirmar que, na sua pesquisa – *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil* –, apoiou-se na “história do Brasil, na formação e crescimento da sociedade brasileira”. Vê-se, portanto, o impacto da língua como expressão social, não dissociada da história e da civilização.

3. Bomilcar no Almanack Corumbaense

O *Almanack Corumbaense* servirá como aporte documental inicial para o desenvolvimento do estudo. Criado em 1889, editado pelo historiador e geógrafo Ricardo D'Elia e redigido pelos jornalistas Pedro Trony e Álvaro Bomilcar; tal gênero foi descrito pelo próprio editor como: uma “luminosa idéa de apresentar ao publico do Brazil, uma publicação de propaganda tão necessaria e tão util” (p. XV).

A inserção de Bomilcar no citado *Almanack* da cidade de Corumbá, município, “Mattogrossense” à época, deu-se em virtude de sua carreira militar. Nascido em 1874 (Crato – CE), foi para o Rio de Janeiro, com interesses comerciais. Sem sucesso, tornou-se praça do Exército em 1892. Atuou no Rio Grande do Sul, em defesa do Estado, voltou para o Rio, na Escola Militar, mas em 1897, por ter sido considerado “indisciplinado” na referida entidade, foi banido ao estado de Mato Grosso, onde permaneceu até abril de 1899. Vê-se, por seu caráter contestador, uma

característica também aflorada quanto à não aceitação de uma língua portuguesa, em seus moldes tradicionais, em terras brasileiras.

Sua parceria com o jornalista Pedro Trony lhe rendeu, ainda, a fundação do jornal intitulado *Pátria*, órgão político que, por algum tempo, teve vida próspera em “Matto Grosso”. No norte do Brasil, participou das redações da *Republica*, órgão da facção Lauro Sodré, no Pará, e dos jornais amazonenses *Federação* e *Amazonas*, quando residente em Manaus.

Com cinco publicações no citado *Almanack*, Bomilcar se distingue dos demais colaboradores por sua linguagem acessível e rompimento com alguns padrões normativos vigentes à época. Embora de caráter especulativo, é importante ressaltar que seus textos se enquadram nas ideias libertárias propostas por ele posteriormente. Viés libertário perceptível também para a língua, facilmente distinguido:

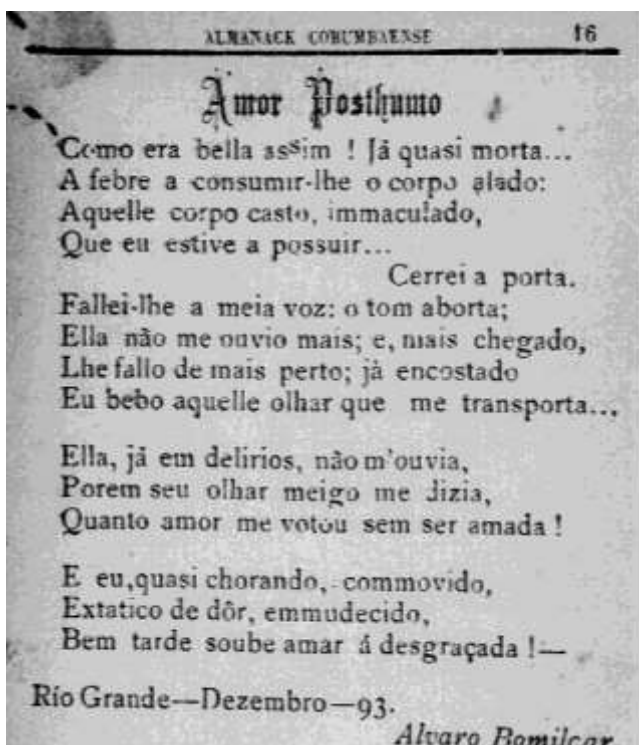


Fig. 1 – *Almanack Corumbaense* (1898)

Vale destacar a relevância do ambiente como sugere Callou e Leite (2002, p. 12): “unidade na diversidade e diversidade na unidade é o ponto central da questão sobre o português do Brasil”; dessa forma, ressaltar a inserção de Bomilcar em contextos socioculturais distintos é, também, elucidar os efeitos das dimensões geográficas no plano linguístico.

4. Bomilcar na revista *Gil Blas*

Fundada por Álvaro Bomilcar, a revista *Gil Blas* (1919, Rio de Janeiro) é importante publicação histórica. Tal relevância dá-se, principalmente, pelo exacerbado nacionalismo, presente em suas 164 edições, nas quais 51 artigos pertencem a Bomilcar, conforme revela Jesus (2012, p. 21):

A revista *Gil Blas* manteve grande proximidade com as iniciativas da administração de Epitácio Pessoa (1919-1922), da qual foi porta-voz. Esse fato a torna importante fonte para entender não só as propostas intelectuais que se organizaram em torno de um nacionalismo carioca, mas também das iniciativas políticas do Governo Federal da época.

A nomenclatura *Gil Blas* deve-se ao romance francês de René de Lesage do séc. XIII, houve também um jornal (1879-1914) e uma revista (1891-1903) com o mesmo nome na França. A obra ganhou destaque por sua abordagem realista, de criticidade e ironia aguçadas – certamente, por tal relação, ganhou de Bomilcar tal importância na escolha do nome de sua revista.

Assim, unidas as vertentes: nacionalista e de ideias republicanos, tal periódico retrata o posicionamento de seus editores. Movimentos como a Propaganda Nativista (1919) e a Ação Social Nacionalista (1920) foram amplamente divulgados em suas edições. Oliveira (1990, p. 134) destaca:

O patriotismo é para o autor um sentimento natural, assim como a razão é para os iluministas uma faculdade natural. No caso brasileiro, este sentimento natural fundamenta-se em honrosas tradições, na capacidade da nossa raça, na consciência das nossas possibilidades e na nossa força. Foram estes princípios que levaram Bomilcar a fundar revistas e impulsionar movimentos.

Sobre a divulgação do pensamento de Bomilcar, vale ressaltar que sua publicação *O Preconceito de Raça no Brasil*, mesmo ignorada pela imprensa da época, encontra-se, hoje, como fonte de embasamento para discussões sociológicas. Nela, o autor (1920, p. 87) afirma:

No Brasil rende-se um culto exagerado a Portugal (...) Que somos uma colônia de lusitanos, tudo está a indicar, desde a nossa prevenção contra os estrangeiros de outras origens, até a nossa intolerância e hostilidade aos próprios brasileiros que têm a infelicidade de descenderem mais proximamente dos negros e dos espoliados indígenas (...) Só se encontram surtos de progresso e reais manifestações de cultura nos quatro Estados do sul – precisamente naqueles em que a influência portuguesa é nula.

Analogamente, Jesus (2012, p. 34) ratifica a revista francesa como inspiradora para Bomilcar ao sugerir que era “portadora de uma proposta salvacionista para o país”. Com subtítulo de “panfleto de combate”, o periódico era ilustrado por ícones da política ou da história, justificando assim o interesse dos editores por propostas nativistas, conforme se vê:



Fig. 2 – Revista *Gil Blas*, n. 113, 7 de abril de 1919

O citado “panfleto” serviu ainda para reforçar a posição de Bomilcar frente à defesa de uma “língua brasileira”. O autor adotou o termo “brasileirismos” às contribuições linguísticas dos brasileiros para a língua portuguesa. Há respaldo para tal nomenclatura em um dos “Mandamentos do Patriota Brasileiro”, divulgados pela revista *Gil Blas* (1919): “12 – Falar e escrever em língua brasileira, isto é, em português modificado pelos brasileirismos e locuções da numerosa população brasileira já incorporados ao nosso patriotismo linguístico”.

Assim, percebe-se claramente que o mesmo autor que mantém a “vis libertária” e “o idealismo latente na massa popular” defende, também, a quebra na imposição linguística, destacada anteriormente por sua participação no *Almanack Corumbaense*.

5. Bomilcar em debate: uma hipótese – Considerações finais

Relacionar diacronicamente as produções de Álvaro Bomilcar no *Almanack Corumbaense* e na revista *Gil Blas* é inseri-lo no contexto da historiografia linguística para que sua atuação nesse processo seja desvendada; oportunamente, é ampliar contextos na tentativa de resgatar suas publicações no citado período e de revelar seu caráter precursor na defesa de uma língua brasileira, conforme Paulino (2014, p. 7):

Mesmo com a restrição documental de 1989, foi possível estabelecer convenções que, certamente, exigem aprofundamentos posteriores, no sentido de revelar as inúmeras facetas da proposta de cunho nacionalista do citado autor. Assim, estudar a participação de Bomilcar sem o apego à gramática normativa é encontrar muitas formas de refletir sobre o português brasileiro. É uma oportunidade para inteirar-se de um processo de formação da língua em contexto, até então pouco evidenciado; por fim, é participar de uma descoberta, de cunho histórico, que gerará expressiva contribuição à sociolinguística.

Sobre tal desafio, é importante destacar que sua passagem em “Terra Mattogrosense” não é evidenciada quando se trata de sua contribuição literária à sociologia ou à história. Mesmo quando reportada a sua trajetória, a cidade de Corumbá aparece apenas como referencial às localidades por Bomilcar frequentadas, há pouca consideração ao seu papel como contribuinte de um importante periódico para a região.

A explicação para tal “descaso”, deve-se, hipoteticamente, ao ainda ínfimo conhecimento sobre tal documento como patrimônio linguístico e ao fato de os recentes estudos explorarem seu valor histórico no plano da lexicologia. No entanto, cabe ampliar as observações no plano sociolinguístico e desvendar os muitos mistérios e inovações que o documento apresenta.

A partir dessa nova perspectiva, mais que contribuições histórico-sociais, será possível perceber a oportunidade de aproximação com um processo de formação da língua em contexto, pouco explorado, mas de relevante contribuição à sociolinguística quando, de forma diacrônica, sofrer abrangência com outros relacionados, como é o caso da retomada de Álvaro Bomilcar na revista *Gil Blas*.

Conclui-se, mesmo que de forma ousada, retratando o caráter hipotético do estudo, que Bomilcar não é apenas um nacionalista exacerbado que contribuiu com a afamada Semana de 22 por seu valor nativista. Ele começou sua trajetória na cidade de Corumbá, no “pouco conhecido” *Almanack* e merece que tal ação precursora seja explorada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMANACK *Corumbaense*. Corumbá: Typ. Italiana, 1898.
- BOMILCAR, Álvaro. *O preconceito de raça no Brasil*. Rio de Janeiro: Typ. Aurora, 1916.
- JESUS, Carlos Gustavo Nóbrega de. *Revista Gil Blas e o nacionalismo de combate (1919-1923)*. São Paulo: Unesp, 2012.
- KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, 1996.
- LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- LOPES, Castro. *A língua brasileira*. Rio de Janeiro: Borsoi, 1935.
- NASCIMENTO, Jarbas Vargas. A historiografia linguística e a consolidação de seu estado científico. São Paulo: *Revista Acta*. Disponível em: <<http://www.assis.unesp.br>>. Acesso em: 29-04-2015.
- OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na primeira república*. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PAULINO, Eliane Santos. Álvaro Bomilcar no Almanack Corumbaense: prenúncio em defesa de um português brasileiro – uso de clíticos. *Revista Philologus*, ano 20 n. 60 – Suplemento. Disponível em <<http://www.filologia.org.br/revista>>. Acesso em: 29-03-2015.
- PINTO, Edith Pimentel. *O português do Brasil: textos críticos e teóricos II – 1920/1945*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: Edusp, 1981.
- SILVA NETO, Serafim da. *Introdução ao estudo da língua portuguesa no Brasil*. Rio de Janeiro: Presença; Brasília: INL, 1986.

**ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO E ARGUMENTAÇÃO:
A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO RÉU
NO DISCURSO JURÍDICO**

Daniela da Silveira Miranda (USP)
dmiranda@usp.br

RESUMO

As pesquisas da análise crítica do discurso, abordagem sociolinguística da relação com os inúmeros contextos sociais, contribuem para diversas áreas do conhecimento. Neste artigo, a análise crítica do discurso está sendo utilizada sob a perspectiva da argumentação. Este estudo tem por objetivo analisar o encaminhamento da argumentação do discurso de um advogado de defesa diante da complexa instância do Tribunal do Júri. Para essa finalidade, analisamos, por meio do exame da seleção lexical valorativas, o discurso polarizado de grupo apresentado pela defesa, de maneira a categorizar o réu conforme seu propósito argumentativo: conseguir a adesão dos jurados. Adotamos como referencial teórico: auditório, valores (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005), *ethos* (REBOUL, 2004, AMOSSY, 2008), ideologia e quadrado ideológico (VAN DIJK, 2003), de paixões (ARISTÓTELES, 2005 [s/d]) e questões lexicais (CRESSOT, 1980; BIDERMAN, 2001).

Palavras-chave: Ideologia. Discurso jurídico. Argumentação. Seleção lexical. *Ethos*.

1. Considerações iniciais

A argumentação, exercitada proeminentemente no decorrer de nossa vida, foi estudada por muitos pesquisadores cujas teorias se complementam. A retórica, sistematizada por Aristóteles, é uma técnica argumentativa que se utiliza da persuasão.

Para persuadir, segundo Perelman & Olbrechts-Tyteca (2005), todo discurso deve ser adequado ao público e aos valores que este detém. Dessa forma, a partir da complexa instância do tribunal do júri, em que oradores disputam a adesão dos sete jurados que condenarão ou absolverão o réu – inicialmente indiciado por homicídio –, faremos um breve estudo da utilização do discurso polarizado adotada pelos advogados de defesa para despertar a paixão no auditório heterogêneo, cujos valores e interesses divergem entre si, além da inversão da imagem inicial do réu e dos próprios oradores, tendo em vista a adesão do público.

No tribunal do júri, o auditório é heterogêneo, pois o conselho de sentença é composto por sete jurados que possuem diferentes profissões, culturas e interesses e são das mais variadas etnias e regiões; enfim, não

se tem um público específico. Por isso, os oradores prepararam um discurso, partindo dessas possibilidades, para que obtenham a adesão da maioria à tese sustentada.

Tanto Aristóteles como Chaim Perelman estudaram o gênero judiciário; porém, esses estudos não se dedicam a tratar sobre a argumentação relativa ao tribunal do júri; ainda mais no Brasil, poucos levantaram essa questão e, por isso, observaremos alguns dados a respeito do tema.

Para este trabalho, selecionamos alguns excertos da sustentação de um advogado de defesa do réu, contidos no livro *Os Grandes Processos do Júri*, a fim de observar a questão da imagem (re)construída por meio da seleção lexical, bem como a polarização do discurso, ou seja, a separação em grupos o Nós e o Eles.

2. Um pouco sobre o tribunal do júri

O tribunal do júri foi, primeiramente, instituído na Inglaterra e era composto por doze jurados no conselho de sentença, pois acreditava-se que, sendo o número dos apóstolos de Jesus Cristo, desceria sobre eles o Espírito Santo para lhes inspirar as decisões.

No Brasil, o tribunal do júri foi implantado em 1822 para julgar crimes de imprensa. Os vinte e quatro jurados eram nomeados pelo Corregedor, desses, 16 poderiam ser recusados pelos réus. Em 1824, o júri já constava na Constituição para julgamentos de causas cíveis e criminais. Na Constituição de 1891 e a partir dela, a instituição foi mantida. Somente a partir de 1948, ao Tribunal do Júri foi estabelecido julgar os crimes dolosos contra a vida, os consumados ou tentados: homicídio, infanticídio, instigação ao suicídio e aborto.

Muitas são as críticas sobre essa instituição. Por um lado, os acusadores alegam que os jurados não são conhecedores técnicos do assunto; por outro lado, os defensores advertem para o excesso de rigor técnico do magistrado togado que não pode buscar uma decisão mais justa para o caso.

3. Formalidades do plenário

O Tribunal do Júri, atualmente, é composto por um juiz de direito que preside o plenário, e mais vinte e um jurados. No dia do julgamento,

há um sorteio dos jurados para a composição da corte; são escolhidos sete julgadores. Também compõe o plenário a parte da defesa e da acusação.

Segundo descrito no Código de Processo Penal no artigo 436, para ser jurado, o cidadão deve ser brasileiro nato ou naturalizado, ser maior de vinte e um anos e ter notória idoneidade. O serviço do júri é obrigatório.

Os debates, no processo penal brasileiro, são compostos por quatro fases, são elas: acusação, defesa, réplica da acusação e tréplica da defesa. A seguir, relataremos de forma sucinta cada uma para que, no próximo item, possamos analisar a defesa do caso.

Cabe ao acusador expor oralmente a pretensão punitiva do Estado; ao defensor, contrariar a acusação favorecendo, assim, o réu. A réplica é um complemento da acusação e a tréplica é a complementação da defesa.

4. As três qualidades éticas que o orador deve ter

Para Aristóteles (2005), há três qualidades que garantem a credibilidade ao discurso: *phrónesis* – discernimento e bom senso e está ligada ao *logos*; a *areté* – excelência moral e coragem, ligada ao *ethos*, e *eunóia*: benevolência em relação ao outro, ligada ao *pathos*. Elas são fundamentais ao analisarmos a argumentação no tribunal do júri.

4.1. Auditório

O auditório é o conjunto de pessoas a quem o orador quer persuadir ou convencer a respeito de uma opinião. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 21), o auditório é “o conjunto daqueles que o orador quer influenciar com sua argumentação. Cada orador pensa de uma forma mais ou menos consciente, naqueles que procura persuadir e que constituem o auditório ao qual se dirigem seus discursos”.

Quando um orador vai proferir um discurso, ele precisa construir, mesmo que presumidamente, o seu auditório, quem fará parte da plateia, quem o ouvirá, para que ele consiga adequar seu discurso àquele público específico. Presumir os valores do auditório, imaginar o que vai agradar a maioria dos participantes é primordial para que se consiga a persuasão.

Muitas vezes o orador terá de discursar a um auditório heterogê-

neo, ou seja, composto por pessoas de diferentes idades, valores, profissões, níveis sociais etc., por isso, buscar muitos argumentos e construir uma imagem socialmente aceita podem contribuir para o sucesso da argumentação.

O tribunal do júri, instância do direito, é composto por um juiz, sete julgadores, advogados de defesa e de acusação. A composição do auditório, dessa forma, é heterogênea. Por isso, os oradores (advogados de defesa e o promotor público) devem presumir um auditório a quem deliberarão a argumentação, a favor ou contra o réu, e esta deve satisfazer o máximo de pessoas possível.

É muito comum acontecer que o orador tenha de persuadir um auditório heterogêneo, reunindo pessoas diferenciadas pelo **caráter**, vínculos ou funções. Ele deverá utilizar argumentos múltiplos para conquistar os diversos elementos de seu auditório. É a arte de levar em conta, na argumentação, esse auditório heterogêneo que caracteriza o grande orador (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 24).

Para Amossy (2008), essa concepção de tentar presumir o auditório, os valores a ele atribuídos, equivale à ideia do orador sobre esse público, assim, em contrapartida, a plateia também fará uma imagem do orador antes que ele tome a palavra, caracterizando, dessa forma, o *ethos* prévio. Por isso, a concepção, correta ou incorreta, que o orador faz do auditório, guia seu esforço para adaptar-se a ele. A má interpretação do auditório feita pelo locutor pode levar sua imagem e sua argumentação ao fracasso.

A eficácia do discurso é tributária da autoridade de que goza o locutor, isto é, da ideia que seus alocutários fazem de sua pessoa. O orador apoia seus argumentos sobre a doxa que toma emprestada de seu público do mesmo modo que modela seu *ethos* com as representações coletivas que assumem, aos olhos dos interlocutores, um valor positivo e são suscetíveis de produzir neles impressão apropriada às circunstâncias. [...] O orador constrói sua própria imagem em função da imagem que ele faz de seu auditório, isto é, das representações do orador confiável e competente que ele crê ser as do público (AMOSSY, 2008, p. 124).

4.1.1. *Pathos: Os valores e as paixões*

As emoções despertadas pelos oradores no auditório pode ser uma forte estratégia de argumentação. São pelos sentimentos que conseguimos muitas vezes a adesão de alguém. Por isso, é de muita importância presumir os valores e tentar despertar a compaixão, o amor, a raiva, o ódio ou o prazer nas pessoas a quem destinamos nossa argumentação.

As paixões podem ser fortes instrumentos de persuasão, pois elas refletem as representações de cada um, uma vez que os fatos são apresentados de modo diferente, dependendo dos sentimentos que a pessoa possui no momento. Para Aristóteles (2005, p. 97), “as paixões são as causas que introduzem mudanças em nossos juízos, e que são seguidas de pena e de prazer”. É, portanto, a partir da emoção e do auditório que se consegue extrair as hierarquias de valores e do que é preferível.

No Tribunal do Júri, uma paixão muito utilizada é a compaixão. Sobre esse sentimento, Aristóteles (2005, p. 118) define: “admitamos ser a compaixão uma espécie de pena causada por um mal aparente capaz de nos aniquilar ou afligir, que fere o homem que não merece ser ferido por ele”. Para esse autor, as paixões são cólera, compaixão, o temor e todas as outras emoções semelhantes, bem como os seus contrários.

Os valores podem ser variáveis e são levados em consideração a partir do contexto em que são evocados. Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 87), os valores podem ser concretos como os bens materiais ou abstratos como a amizade e a justiça. Eles não são impostos a todos por isso, àqueles que queremos persuadir, devemos saber ou supor seus valores.

Para adotarmos uma hierarquização dos valores, devemos presumir o que a maioria de nosso auditório prefere, quais os valores mais aceitáveis, os menos etc. Isso também depende do momento histórico-social, das questões socioculturais, do senso comum.

As hierarquias admitidas se apresentam praticamente sob dois aspectos característicos: ao lado das hierarquias concretas, como a que expressa a superioridade dos homens sobre os animais, há hierarquias abstratas, como a que expressa a superioridade do justo sobre o útil (PERELMAN & OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p. 90).

Os valores, conforme informados anteriormente, não são da mesma importância a todos, devido a isso, a hierarquia de valores é utilizada. Ela varia de pessoa para pessoa de acordo com a cultura, as ideologias etc. Não devemos, dessa forma, impor nossos valores, e sim partir dos valores do auditório para que possamos persuadi-lo.

Quase sempre, não só os valores gozam de uma adesão de intensidade diferente, mas, além disso, são admitidos princípios que permitem hierarquizá-los. Este é um ponto dos quais muitos filósofos que tratam dos valores descuraram de chamar a atenção. Porque estudaram os valores de certo modo neles próprios, independentemente de sua utilização argumentativa prática, os filósofos insistiram, com toda razão, na convergência dos valores, descurando o mais das vezes de sua hierarquização, da solução dos conflitos que os opõem

(PERELMAN, 1997, p. 92).

Partindo do que propõe Perelman, os valores do auditório não devem ser questionados, pois é a partir deles que o orador elabora e ganha a adesão ao seu discurso. E os fatores culturais, ideológicos e históricos influenciam na elaboração dos valores e hierarquias.

4.1.2. *Ethos*

Há muitos estudos a respeito de *ethos*, desde a Antiguidade Clássica até a contemporaneidade. Partiremos da denotação de *ethos* preconizada por Aristóteles, em que o orador deve se mostrar ou parecer honesto, amável e sincero, sem que o fosse necessariamente, assim, temos o *ethos* discursivo.

A essa definição aristotélica, adicionaremos alguns estudos contemporâneos que já reúnem a noção de *ethos* discursivo com a denominação de *ethos* prévio – imagem que se constrói do orador antes mesmo que ele tome a palavra, ou seja, todas as considerações são anteriores a seu discurso, podendo ser construída pelo que se sabe do orador, como profissão, tradição da família, discursos anteriores, posicionamento político etc.

Partiremos do pressuposto de que o advogado de defesa frequentemente é aludido pelo senso-comum como uma pessoa que está defendendo por dinheiro ou com interesse particular. De modo inverso, o promotor pode ter a imagem de quem está defendendo um interesse público, de toda a população.

A partir disso, temos o *ethos* prévio (institucional) do orador (advogado de defesa), que tentará quebrar essa impressão estereotipada por uma nova, fazendo, dessa forma, uma referenciação positiva de sua pessoa.

A ideia prévia que se faz do locutor e a imagem de si que ele constrói em seu discurso não podem ser totalmente singulares. Para serem reconhecidas pelo auditório, para parecerem legítimas, é preciso que sejam assumidas em uma doxa, isto em que se indexem em representações partilhadas. É preciso que sejam relacionadas a modelos culturais pregressos mesmo se se tratar de modelos contestatórios. A estereotipagem é a operação que consiste em pensar o real por meio de uma representação cultural preexistente, um esquema coletivo cristalizado (AMOSSY, 2008, p. 125).

O orador, portanto, deve tentar imaginar as representações coletivas de seu auditório a fim de que possa se fazer parte dela, para, assim,

inserir-se àquela doxa e conseguir a adesão, pois, segundo essa autora (p. 126), “a concepção, correta ou errada, que faz do auditório, guia seu esforço para adaptar-se a ele”. Portanto, a partir do momento em que o orador toma a palavra, ele deve já imaginar como será seu discurso e como tentará reafirmar ou desconstruir um *ethos* institucional já cristalizado.

É preciso sublinhar que nessa correlação as influências entre o *ethos* institucional e o *ethos* discursivo são mútuas. [...] Talvez se possa dizer que o status de que goza o orador e sua imagem pública delimitam sua autoridade no momento em que ele toma a palavra. Entretanto, a construção da imagem de si no discurso tem, em contrapartida, a capacidade de modificar as representações prévias, de contribuir para a instalação de imagens novas e de transformar equilíbrios, contribuindo para a dinâmica do campo. (AMOSSY, 2008, p. 138)

Para criar a sua imagem, o orador não necessariamente precisa ser o que vai representar. Pode partilhar dos valores do auditório somente naquele momento, mesmo que este valor não seja verdadeiramente o seu.

O *ethos* é o caráter que o orador deve assumir para inspirar confiança no auditório, pois, sejam quais forem seus argumentos lógicos, eles nada obtêm sem essa confiança [...] ele deve preencher as condições mínimas de credibilidade, mostrar-se sensato, sincero e simpático. Sensato: capaz de dar conselhos razoáveis e pertinentes. Sincero: não dissimular o que pensa nem o que sabe. Simpático: disposto a ajudar seu auditório. (REBOUL, 2004, p. 48)

Portanto, o orador deve parecer ser e não necessariamente ser. No Tribunal do Júri, o orador deve parecer ter todas as qualidades aceitas e partilhar dos valores que ele imagina que seu auditório possui, para que este possa segui-lo. Para Meyer (2007), o *ethos* está relacionado com a imagem que o orador passa de si e o que torna exemplar aos olhos da plateia, que, assim, se dispõe a ouvi-lo e segui-lo.

4.1.3. Logos – a seleção lexical

O *logos* consiste na elaboração a própria argumentação, está ligado à escrita, ao modo de dizer. Para Aristóteles (2005), utilizar o bom senso e a pertinência do discurso pode levar à persuasão. Contudo, ele atenta que as três qualidades que o orador deve ter não podem ser dissociadas, elas estão intrinsecamente ligadas.

Para Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005), o orador deve adaptar seu discurso (linguagem) de acordo com o seu auditório, ou seja, deve usar lexias pertinentes àquele público, não devendo se utilizar de termos que não possam ser compreendidos.

De acordo com Cressot (1980), existem dois fatores que limitam a escolha lexical: os de ordem social – necessidade de nos fazer compreender, e pelos fatores linguístico-gramaticais. A partir dessas informações, as limitações sociais, na argumentação, pode-se presumir que são as que o orador faz para se adaptar a seu auditório, ou seja, a linguagem utilizada dependerá de sua plateia.

As lexias também podem trazer a representação de uma situação, de uma ação, ou seja, podem concretizar uma abstração, para Martins (1997, p. 77), as palavras “despertam em nossa mente uma representação, seja de seres, seja de ações, seja de qualidades de seres ou modo de ações”. Sobre o mesmo tema, Lapa (1959) afirma que as palavras atualizadas (utilizadas pelo indivíduo) distinguem-se pela força expressiva, que suscitam a imagem das coisas.

Por meio dos estudos de Biderman (2001), as lexias estão carregadas de percepção da realidade, ou seja, o indivíduo representa a sua realidade de acordo com a seleção lexical que faz em seu discurso “a percepção, a concepção e a interpretação dessa realidade são registradas e armazenadas na memória, através de um sistema classificatório que é fornecido ao indivíduo pelo léxico”.

A seleção lexical, portanto, torna-se então uma representação da realidade, de acordo com o modo individual e subjetivo de valores e ideologia que cada indivíduo possui.

O léxico é o módulo em que mais objetivamente estão representadas as visões de mundo dos sujeitos participantes na prática discursiva. Nessa perspectiva, as unidades lexicais revelam valores ideológicos, retratam o conjunto da experiência humana acumulada, assim como práticas sociais e culturais (GIL, 2006, p. 108).

Dessa forma, o estudo do léxico se faz primordial para que possamos verificar as seleções a fim de que se consiga analisar a argumentação, levando em consideração todos as questões apontadas. Pois, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p. 132), “o fato de selecionar alguns elementos e apresentá-los ao auditório já implica a importância e a pertinência deles no debate”.

5. *Análise crítica do discurso: quadrado ideológico de Van Dijk*

A análise crítica do discurso foi criada como decorrência dos estudos da linguística crítica, cuja proposta era desvelava a estruturação de

poder na sociedade através de análise de pequenos agrupamentos de texto. Na década de 90, cinco pesquisadores Norman Fairclough, Teun van Dijk, Ruth Wodak, Gunther Kress e Theo van Leeuwen se reuniram para promover estudos acerca das questões de poder, discriminação, dominação, opressão contidos nos mais variados discursos. Fundaram, então, a análise crítica do discurso.

Esses estudos consideram a linguagem como uma forma de prática social e pretendem desvelar as relações assimétricas de poder entre grupos sociais contidas no discurso, por meio da utilização de diversas outras teorias e metodologias. Por isso, são considerados como multidisciplinares, de acordo com Chouliaraki e Fairclough (*apud* MAGALHÃES, 2005):

Vemos a análise do discurso crítica trazendo uma variedade de teorias ao diálogo, especialmente teorias sociais, por um lado, e teorias linguísticas, por outro, de forma que a teoria da ADC é uma síntese mutante de outras teorias; não obstante, o que ela própria teoriza em particular é a mediação entre o social e o linguístico – a 'ordem do discurso', a estruturação social do hibridismo semiótico (interdiscursividade).

Para eles, por meio do discurso pode-se depreender a ideologia, a discriminação, a opressão etc. Sobre a conceituação de ideologia, vamos nos atentar para a de Van Dijk (1998, p. 112):

Os sistemas de cognição social essencialmente avaliativos: fornecem, não só as bases a partir das quais se formulam apreciações acerca do que é bom ou mau, certo ou errado, mas, também, diretrizes indispensáveis para a percepção e interação sociais.

Para Van Dijk, as ideologias são cognitivas, ou seja, são o conjunto de conhecimentos de que dispomos para lidarmos com o mundo. As ideologias são partilhadas por grupos da sociedade.

As ideologias são simultaneamente cognitivas – pois implicam princípios básicos de conhecimento social, apreciação, compreensão e percepção – e sociais – porque são partilhadas por membros de grupos ou instituições e estão relacionadas com os interesses socioeconômicos ou políticos destes grupos (VAN DIJK, 1998, p. 108).

Não há ideologias verdadeiras ou falsas, elas partem de modelos de interpretação relevantes e eficazes para os grupos conforme favorecem os seus interesses. Para Van Dijk (1998, p. 112), “cada grupo procede a organização dos valores, hierarquicamente, de acordo com a importância de que, para ele, se revestem em função da posição social que o grupo ocupa e dos objetivos que pretende alcançar”.

Partiremos das noções de ideologia para explicar brevemente o quadrado ideológico, metodologia para analisar o discurso, sistematizado por Van Dijk, que tem como objetivo desvelar a assimetria de poder, este sentenciado pelo fato de o orador ter a palavra e fazer o uso dela como bem lhe interessa.

Vamos analisar, em nosso corpus, essa assimetria, o uso das lexias de acordo com o quadrado ideológico (VAN DIJK, 2003), cujo objetivo do orador se constitui em:

- 1) Evidenciar os aspectos positivos do grupo;
- 2) Enfatizar os aspectos negativos do outro;
- 3) Esconder os aspectos negativos do grupo;
- 4) Não revelar os aspectos positivos do outro.

6. Corpus: O crime do cadete, 1946

6.1. Síntese

O crime ocorreu em 1º de novembro de 1946. Afonso de Ligório Ferreira Barbosa, instrutor de vôo da Força Aérea Brasileira, assassinou o pai de sua namorada Elsa, o advogado Lauro Fontoura. Lauro se opunha ao namoro da filha com Afonso, pois, segundo ele, a filha era muito jovem (catorze anos) e o namorado não tinha uma profissão definida.

Lauro era um pai ausente, abandonara a família e somente teve contato com as filhas após dez anos. Logo que soube do namoro de Elsa, Lauro foi totalmente contra. Lauro conheceu Afonso em meados de outubro, quinze dias antes do crime. E na conversa, ameaçou de morte o futuro genro, caso ele continuasse a namorar a filha.

No dia 31 de outubro, véspera do crime, Lauro levou a menina para o Juízo de Menores, a fim de matriculá-la em um colégio interno. Nesse mesmo dia, o dono da pensão em que morava Afonso recebeu um telefonema de Lauro, ameaçando Afonso de morte caso ele não o procurasse.

Em 1º de novembro, Afonso foi ao escritório de Lauro e, depois de uma discussão, Afonso atingiu Lauro com dois tiros no abdome e mais três tiros na cabeça, dois de lados diversos, um da direita para a esquerda, outro da esquerda para a direita, e de cima para baixo, dado pelas costas. A arma utilizada foi uma pistola Colt.45, uma arma de uso militar. Afonso

so saiu do escritório, após os disparos; Silvio, o irmão de Lauro, tentou impedi-lo. Afonso atirou em Silvio, porém não o acertou, e fugiu. Depois se apresentou na Base do Galeão. O Julgamento realizado em 10 de novembro de 1947 e o réu foi absolvido unanimemente.

6.2. Análise

6.2.1. Breve contexto histórico-social

Esta análise deverá levar em conta o contexto histórico-social pelo qual passava o Brasil e o Mundo. No início da década de 40, o mundo estava em meio à segunda guerra mundial, conflito que durou de 1939 a 1945 e teve como essencial responsável a vontade de hegemonia da Alemanha de Hitler. Nesta nação havia um descontentamento que fez surgirem movimentos radicalmente antidemocráticos cujos princípios ideológicos eram fundamentados no nazismo.

Com o fim da guerra, segundo Arruda (2001, p.382), as antigas potências europeias estavam arrasadas e mostravam-se incapazes de exercer qualquer tipo de hegemonia. Sendo assim, os grandes vencedores, na verdade, eram Estados Unidos e União Soviética, que emergiam como superpotências. A maior preocupação dos Estados Unidos era conter e evitar a ampliação da área sob influência soviética, por isso, procuravam conquistar posições estratégicas na Europa central e nos Bálcãs, enquanto a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS) tentava transformar os países vizinhos em escudos, implantando neles o regime comunista.

A URSS controlava uma parte do globo, ou sobre ela exercia predominante influência – a zona ocupada pelo Exército Vermelho e/ou as Forças Armadas comunistas no término da guerra. E os EUA exerciam controle e predominância sobre o resto do mundo capitalista, além do hemisfério norte e oceanos, assumindo o que restava da velha hegemonia imperial das antigas potências coloniais (HOBBSAWM, 1998, p. 224).

As duas grandes potências representavam sistemas políticos, econômicos e ideológicos antagônicos, respectivamente o capitalismo e o socialismo estatal, o que dava início a guerra fria.

No Brasil, estávamos em meio à ditadura do governo de Getúlio Vargas, o Estado Novo (1937 – 1945), que reprimia movimentos comunistas. Conforme Arruda (2001:388), havia uma contradição do fato de o Brasil estar sob uma ditadura e ser contra regimes totalitários e ao la-

do de países democráticos como EUA, o que contribui decisivamente para a queda do Estado Novo e de Vargas. Assumiu Dutra no mesmo ano e promulgou a nova Constituição em setembro de 1946, que estava inspirada nos ares democráticos do pós-guerra. Dutra aliou-se aos Estados Unidos durante a guerra fria, logo, percebemos que o país associou-se aos capitalistas no combate com os comunistas. Por isso notamos o valor pejorativo de ser comunista na época, aplicando, dessa forma, o uso do argumento tão repetido na defesa do cadete.

6.2.2. *Excertos de análise*

Exemplo 1:

Pela palavra do Dr. Promotor Público, ficou o júri conhecendo somente um ângulo do *problema processual, acusatório e exposto de forma unilateral*, isto é, com a apresentação de argumentos tendentes apenas a demonstrar o ponto de vista do Ministério Público já ventilado no seu libelo.

Por meio das lexias utilizadas, percebe-se que de início o advogado de defesa já tenta desconstruir a imagem prévia do promotor, já expondo um lado negativo do acusador. De acordo com o quadrado ideológico, o orador que detém a palavra expõe dados negativos do outro grupo (representado pelo promotor e pela vítima, mesmo morta), por meio de lexias com fortes cargas semânticas negativas como: *acusatório, unilateral e somente*.

Exemplo 2:

Eu, senhores jurados, não posso participar de quaisquer das aludidas formas de falar e expor. Sou uma espécie de *palavra neutra*.

Em contrapartida, para construir uma imagem positiva a seu respeito, o orador evidencia o lado bom de seu grupo, por meio das lexias “palavra neutra”, ele se contrapõe ao outro grupo e se coloca como o “dono da verdade”.

Exemplo 3:

Quando eu digo distinta, não quero, com tal, referir-me a *bens de fortuna que nada significam*. O que eu desejo é pôr em realce que se trata de família distinta por sua constituição íntegra no *campo moral, que é o que vale para os homens de bens*.

O orador que ao falar ao júri já presume o seu auditório, levou em consideração os fatores sociais e hierarquizou os valores de acordo com a percepção que ele faz de sua plateia, ou seja, por meio da seleção lexical,

instituiu valores que são de senso comum, deixando transparecer que bens de fortuna não são os principais para os homens. Ele se coloca como integrante daquele auditório por partilhar valores com eles, e, dessa forma, se opõe ao outro grupo. Constrói sua imagem a partir de seu discurso, para tentar desfazer a imagem prévia (institucional), já presumida como quem está ali defendendo por dinheiro.

Exemplo 4:

O acusado é *católico*, portanto, *espiritualista* e educado foi dentro de tais princípios, como o foram, de resto, seus irmãos e pais. Já a *vítima*, *não*. Era *comunista* e aspirava ver a *família*, *que abandonara* e suas *filhas*, *que abandonara*, educadas na escola comunista.

O advogado de defesa polariza seu discurso, mostrando, claramente a oposição entre o réu (pertencente a seu grupo) e a vítima (do outro grupo). Cabe ressaltar o momento histórico-social mencionado anteriormente. Na época, ser comunista era algo muito ruim, ele era visto como baderneiro e revolucionário pela sociedade. Novamente, percebemos que o orador expõe essas características a fim de conseguir a adesão dos jurados. Enquanto a vítima era comunista, o réu é católico. Nota-se também a repetição da lexia “abandonara”, palavra com carga semântica pejorativa, que é repetida a fim de que seja memorizada.

De acordo com o quadrado ideológico, exalta-se o caráter positivo do réu, e enfatiza o caráter negativo da vítima, (essa questão do positivo e do negativo devem ser analisados de acordo com o contexto histórico-social), temos:

Reu: católico, espiritualista, educado foi dentro de tais princípios

Vítima: comunista, família que abandonara, filhas que abandonara

Exemplo 5:

De fato. Enquanto este é um homem de temperamento dócil, acomodático, cordato, era a vítima pessoa de temperamento ardoso, violento, brigão; enquanto a vítima era um homem experimentado, tendo até se envolvido em duas revoluções, o acusado não passa de um rapazelho; enquanto a vítima ameaça matar e repete tais ameaças, e atrai para seu escritório o acusado, este se apresenta sempre com espírito conciliatório, calmo, ordeiro, todas às vezes que foi provocado.

Novamente ele exalta as qualidades do réu para inverter a imagem dele, e expõe o caráter negativo da vítima. Isso se dá por meio da adjetivação, ou seja, é pelo adjetivo que o orador caracteriza a vítima e o réu, a fim de inverter ambas imagens prévias.

Dessa forma, por meio do exposto, montamos um quadro a fim de mostrar a imagem que se tentou construir para cada um dos participantes, de acordo com a exposição do advogado de defesa:

RÉU	VÍTIMA	ORADOR	PROMOTOR
Pessoa de bem	MAU-CARÁTER	BUSCA A VERDADE	TENDENCIOSO
íntegro	ARDOSO	ESTÁ DO LADO DA JUSTIÇA	APRESENTA SÓ O QUE LHE INTERESSA
dócil	VIOLENTO	NEUTRO	NÃO ESTÁ COM A VERDADE
cordato	BRIGÃO	HONESTO	
espiritualista	ATEU		

Tabela 1: Quadro comparativo da construção da imagem de cada participante.

7. Considerações finais

Por meio da argumentação do advogado de defesa, observamos que ele tenta agrupar dois grupos opostos: O “NÓS” composto por Advogado, réu, jurados e plateia; o “ELES” promotor, vítima. Por meio dessa proposta, ele desqualifica o grupo do “ELES” ressaltando uma imagem negativa: “exposto de forma unilateral”, “comunista” e “aspirava ver a família, que abandonara e suas filhas, que abandonara, educadas na escola comunista”; ardoso, violento, brigão” etc; e qualifica o grupo formado por “NÓS”: “palavra neutra”, “católico”, “ordeiro”, “dócil”, “ordeiro” e que compartilham da ideia de que o “campo moral, que é o que vale para os homens de bens”.

A partir da adesão dessa exposição, o advogado de defesa tenta reverter a imagem prévia que se tem do réu, trazendo-o para um grupo de vítimas. E, conseqüentemente, colocando o grupo do “ELES” como culpados: “enquanto a vítima ameaça matar e repete tais ameaças, e atrai para seu escritório o acusado, este se apresenta sempre com espírito conciliatório, calmo, ordeiro, todas às vezes que foi provocado”.

Isso acontece porque o réu carrega uma imagem estereotipada de que ele está sendo julgado por algo que cometeu, por um crime contra a vida. Logo, o advogado de defesa tem por obrigação tentar modificar essa imagem prévia de seu cliente. No decorrer da argumentação, percebemos a utilização de adjetivos e de lexias com maior carga semântica para destruir a vítima e o grupo em que ela pertence, e ganhar a simpatia do auditório que partilha das ideias apresentadas pelo grupo do réu, o “Nós”.

Pela argumentação e pelo resultado do júri, notamos que o resul-

tado foi positivo para o grupo Nós, pois a imagem prévia do réu foi des-
construída por meio da argumentação do advogado de defesa, e por isso
ele conseguiu a adesão de todo auditório. Conforme Perelman e Ol-
brechts-Tyteca (2005, p. 468), “a extrema sensibilidade aos valores, tais
como eles são vivos em determinada sociedade, condiciona o bom funci-
onamento da justiça, ao menos o de uma justiça que vise o consenso”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMOSSY, Ruth. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, prag-
mática, sociologia dos campos. In: AMOSSY, Ruth. (Org.). *Imagens de
si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2008. p. 119-
144.
- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Trad.: Antônio Pinto de
Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.
- ARRUDA, J. J. A. *Toda a história*. São Paulo: Ática, 2001.
- BIDERMAN, M. T. *Teoria linguística*. Rio de Janeiro: LTC, 1978.
- CRESSOT, M. *O estilo e as suas técnicas*. Lisboa: Edições 70.
- GIL, B. D. O léxico de pra cinema, de Chico César: aspectos ideológicos.
Polifonia. Cuiabá: Edufmt, vol. 12, n. 1, p. 107-132, 2006.
- HOBBSAWM, E. *A era dos extremos*. Trad.: Marcos Santarrita. São
Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- LAPA, M. R. *Estilística da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Acadêmi-
ca, 1959.
- LIMA, C. A. *Os grandes processos do júri*, vol. 1. Rio de Janeiro: Lu-
men Juris, 1996.
- MAGALHÃES, I. Introdução: a análise de discurso crítica. *DELTA*, vol.
21, n. spe, São Paulo, 2005.
- MARTINS, N.S. *Introdução à estilística: a expressividade na língua por-
tuguesa*. São Paulo: T. A. Queirós/EDUSP, 1997.
- MEYER, M. *A retórica*. São Paulo: Ática, 2007.
- PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da argumen-
tação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PERELMAN, C. *Retóricas*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

REBOUL, O. *Introdução à retórica*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VAN DIJK, T. A. *Ideología y discurso*. Barcelona: Ariel, 2003.

_____. Semântica do discurso e ideologia. In: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). *Análise crítica do discurso*. Uma perspectiva sociopolítica e funcional. Lisboa: Editorial Caminho, 1998.

**ANÁLISE DIACRÔNICA
DA ORDEM V-DP/DP-V COM VERBOS INACUSATIVOS
NO PORTUGUÊS EUROPEU⁷⁰**

Shélida da Silva dos Santos (UFRJ)

da.ss@hotmail.com

Humberto Soares da Silva (UFRJ)

ba6@gmail.com

Maria Eugênia Lammoglia Duarte (UFRJ)

eugenia@brazilmail.com

RESUMO

A investigação da ordem V-DP/DP-V com verbos inacusativos, em uma perspectiva diacrônica, de Santos e Soares da Silva (2012) em peças teatrais escritas no Rio de Janeiro nos séculos XIX e XX, apontou uma mudança significativa em relação aos verbos *nascer*, *morrer* e *envelhecer*. Estes verbos apresentaram em 50 % dos dados o favorecimento a posição V-DP no período I (1833-1847), e no último período, o VII (1991-1992), apresentavam a ocorrência categórica de DP-V. A mudança dos resultados começa a aparecer no período IV (1933-1949), coincidindo assim, com a época em que Duarte (1993) desenvolveu um estudo diacrônico que revelou o início da perda do sujeito nulo nas construções. É possível afirmar que existe uma mudança causada pela remarcação do parâmetro do sujeito nulo (CHOMSKY, 1981), sendo prevista uma evolução em progresso. Serão analisadas diacronicamente peças teatrais portuguesas nos períodos analisados por Duarte (1993) para comparar com peças brasileiras. A hipótese seguida aqui sobre a estabilidade do português europeu em relação à ordem DP é a de que não será encontrada mudança em relação à representação do sujeito. Os pressupostos teóricos são: a teoria da variação e mudança, de Weinreich, Labov e Herzog (1968), com ênfase nas cinco questões propostas na obra; a teoria gerativa, de Chomsky (1981), com destaque para o quadro de princípios e parâmetros; e as generalizações também feitas por Burzio (1986). Será seguida a metodologia utilizada por Santos e Soares da Silva (2012), possibilitando comparação dos resultados dos estudos. Foram coletados dados de V-DP e DP-V de duas peças teatrais para cada um dos sete períodos considerados, codificados segundo dez variáveis independentes para processamento através programa GoldVarb X.

Palavras-chave:

Diacronia. Ordem V-DP/DP-V. Verbo inacusativo. Português europeu.

⁷⁰ Uma versão deste trabalho foi apresentada na IX JNLFLP, no dia 5 de novembro de 2014.

1. Introdução

Diversos estudos sobre a representação do sujeito pronominal, entre eles os de Duarte (1993, 1995, 2003), apontam mudança em relação à marcação do português brasileiro (PB) quanto ao parâmetro do sujeito nulo (PSN). O português brasileiro estaria deixando de ser uma língua de sujeito nulo, como o italiano, e passando a ser de sujeito pleno, como o inglês, por conta da mudança paramétrica. Os mesmos estudos também demonstram a estabilidade do português europeu (PE), que não apresenta mudança na marcação quanto ao parâmetro do sujeito nulo, mantendo-se uma língua de sujeito nulo.

Em seu estudo diacrônico, Duarte (1993) analisou sete peças de teatro cariocas, de caráter popular, de diferentes períodos. Os resultados mostram que 80% dos sujeitos de referência definida eram nulos nas falas da peça de 1845, o primeiro período analisado. Na peça do último período (1992), essa taxa é de apenas 28%.

Quanto ao parâmetro do sujeito nulo, ao comparar línguas como o italiano e o inglês, Chomsky (1981) percebeu que línguas positivamente marcadas quanto ao parâmetro (ou seja, as línguas de sujeito nulo) exibem produtividade não só de sujeitos nulos, como também de sujeitos pós-verbais, sendo essas características, portanto, duas propriedades do mesmo parâmetro. Essa postulação é confirmada por estudos empíricos (COELHO, 2000; SPANÓ, 2002) que mostram que a ordem verbo-sujeito (ou V-DP) no português brasileiro é restrita a certos contextos sintáticos, ocorrendo quase exclusivamente com verbos monoargumentais. Além disso, Santos e Duarte (2006), Santos (2007) e Santos e Soares da Silva (2012) evidenciam que a ordem V-DP já cede lugar à ordem DP-V (sujeito-verbo) no português brasileiro.

Este trabalho tem como primeiro objetivo fazer a investigação da ordem V-DP/DP-V com verbos inacusativos em peças teatrais portuguesas escritas ao longo dos séculos XIX e XX, divididas nos mesmos períodos das peças do português brasileiro analisadas por Duarte (1993). Observa-se a expressão do argumento dos verbos inacusativos na posição à sua esquerda em oposição a ausência do argumento expresso na posição (ausência essa que pode manifestar-se pela expressão pós-verbal do argumento ou pelo argumento nulo). O segundo passo é fazer a comparação dos resultados obtidos neste estudo com os resultados de Santos (2008) e Santos e Soares da Silva (2012), que estudaram o mesmo tema em peças de teatro do português brasileiro escritas no mesmo período.

A análise tem como embasamento teórico a teoria da variação e mudança (WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968), que atribui três características para a mudança: (a) a pressuposição de competição entre as formas variantes, (b) a influência de fatores sociais para a lenta propagação pelos diferentes contextos estruturais e (c) o “encaixamento” da mudança no sistema linguístico. A teoria linguística utilizada para nortear desde o levantamento de hipóteses ao levantamento dos fatores condicionantes e a interpretação dos resultados é o quadro de princípios e parâmetros da gramática gerativa (CHOMSKY, 1981). Este defende que as línguas positivamente marcadas em relação ao parâmetro do sujeito nulo exibiriam também, entre outras propriedades, o sujeito pós-verbal, ou seja, o sujeito nulo e o sujeito pós-verbal seriam duas realizações da mesma marcação paramétrica.

Os resultados confirmam a hipótese da estabilidade do português europeu também em relação à posposição do argumento de verbos inacusativos. Não há evidência de mudança. Observou-se, ainda, que o fenômeno é variável e a anteposição, embora menos frequente no português europeu do que no português brasileiro, é favorecida no português europeu nos contextos em que o argumento é pronominal e/ou é definido.

Na primeira seção deste texto, revisitamos alguns resultados sobre a ordem do argumento com verbos inacusativos no português brasileiro. Em 2, apresentamos a metodologia para a análise do português europeu apresentada em 3. A última seção conclui o texto.

2. O fenômeno no português brasileiro

O português brasileiro apresenta indícios de mudança em direção a ordem DP-V (SANTOS & SILVA, 2012), isto é, nota-se uma preferência pela anteposição do sujeito em relação ao verbo. Essa mudança parece estar relacionada a uma preferência pelos sujeitos expressos com outros tipos de verbo, com a sensível diminuição dos sujeitos nulos (tradicionalmente classificados como sujeitos “ocultos”), como já foi previsto em Duarte (1995). Essa preferência pela anteposição do argumento é notada com alguns verbos, como pode ser observado abaixo, no Gráfico 1.

Santos (2008) separou os dados do português brasileiro em quatro grupos de verbos, baseando-se em características semânticas. As maiores taxas de posposição do sujeito foram encontradas com os verbos que não representam mudança de estado (*ficar, restar, sobrar, faltar, bastar* e

importar), como se vê no gráfico acima. Ainda assim, esse conjunto de verbos, assim como aquele que contém *chegar*, *vir* e *entrar* e o que inclui *acontecer*, *ocorrer* e *transcorrer* exibem, ao longo do tempo, taxas de sujeitos pospostos que oscilam entre valores próximos, não indicando, portanto, mudança.

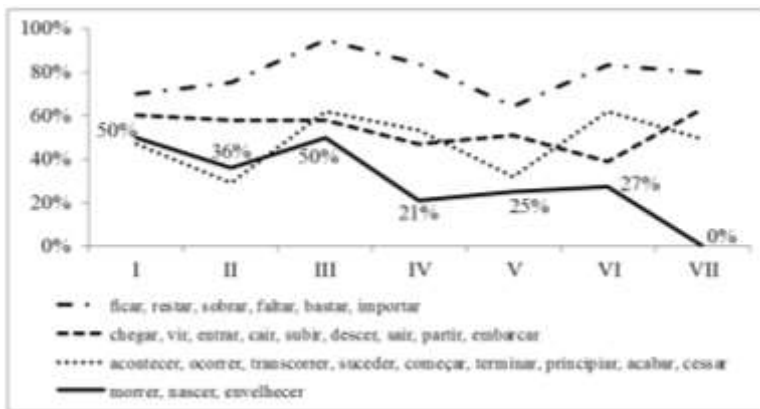


Gráfico 1 - Posposição do argumento x verbo (SANTOS & SILVA, 2012)

O resultado mais significativo desse gráfico é o que se refere ao grupo de verbos que, no *corpus* analisado, toma como argumento sempre um DP [+ animado]: *morrer*, *nascer* e *envelhecer*. Após uma estabilidade durante os três primeiros períodos, com frequências de DP pospostos oscilando em torno dos 40%, há uma queda nos percentuais, para a casa dos 20%, e mais uma redução, no último período, que leva ao resultado categórico. Todos os DP nas peças do último período eram antepostos no português brasileiro (0% de posposição).

Interpretamos esse resultado como um efeito da mudança no parâmetro do sujeito nulo, observada através da redução no percentual de casos de DP posposto ao verbo. Segundo Weinreich, Labov e Herzog (1968), a mudança é gradual e se implementa, também gradualmente, por diferentes contextos. No caso da ordem do DP em relação a verbos inacusativos, o Gráfico 1 sugere que a mudança começou a se implementar com os verbos que têm argumento [+ animado] e que deva, posteriormente, passar a atingir outros contextos.

O Gráfico 2 mostra a evolução das taxas de posposição do DP com os verbos *morrer*, *nascer* e *envelhecer*, juntamente com os percentuais de sujeitos referenciais nulos obtidos por Duarte (1993) na análise

das peças brasileiras. Comparando as duas linhas, é possível perceber que o início na redução dos percentuais, em ambas, é no período IV, após estabilidade nas frequências dos três primeiros períodos. Mais do que isso, as duas linhas do gráfico são quase paralelas, o que mostra que a redução nos percentuais de ordem V-DP acompanha a redução geral dos sujeitos nulos e reforça a ideia de que os dois fenômenos são propriedades de um mesmo parâmetro.

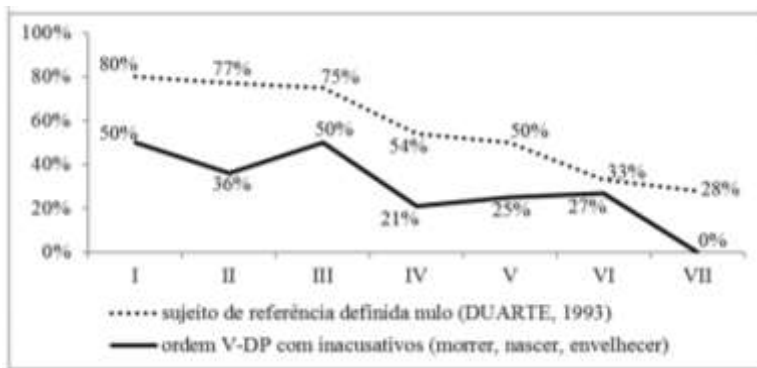


Gráfico 2 - Frequências de sujeitos nulos e sujeitos pospostos em sete períodos

Em cada um dos sete períodos analisados, as frequências de sujeitos nulos são mais altas do que as de ordem V-DP. Isso não é uma surpresa, uma vez que o sujeito nulo é sempre mais produtivo que o sujeito posposto. Estudos empíricos mostram isso para diversas línguas, incluindo o trabalho de Soares da Silva (2011), que compara diferentes variedades do português e do espanhol.

3. Metodologia para a análise do português europeu

Foram utilizadas nesta pesquisa peças teatrais portuguesas distribuídas em sete períodos, de acordo com a periodização estabelecida para as peças brasileiras no estudo pioneiro de Duarte (1993) e depois redimensionada por Marins (2013) e Henriques (2013), pois o objetivo é fazer uma análise comparativa com os estudos do português brasileiro. As amostras trazem parte do acervo do Projeto de Estudos Contrastivos português europeu-português brasileiro (Faculdade de Letras, UFRJ - sala

D3-23), coordenado pela professora Maria Eugênia Lammoglia Duarte⁷¹. Nesta pesquisa foram utilizadas duas peças por período, conforme o quadro abaixo:

PERÍODO	PEÇAS PORTUGUESAS	ANO
PERÍODO I (1848-1869)	<i>Casar ou meter freira</i> (Antônio Pedro L. de Mendonça) <i>Guerra aos Nunes</i> (Matos de Moreira)	1848 1869
PERÍODO II (1874-1894)	<i>Quem desdenha...</i> (Pinheiro Chagas) <i>O festim de Baltazar</i> (Gervásio Lobato)	1874 1894
PERÍODO III (1912-1925)	<i>O álcool</i> (Bento Mântua) <i>Viva da Costa!</i> (Vasco Mendonça Alves)	1912 1925
PERÍODO IV (1934-1945)	<i>A prima Tança</i> (Alice Ogando) <i>Balada de outono</i> (Carlos Selvagem)	1934 1945
PERÍODO V (1954-1957)	<i>Alguém terá que morrer</i> (Luís de Sttau Monteiro) <i>É urgente o amor</i> (Luís Francisco Rebello)	1954 1957
PERÍODO VI (1970-1985)	<i>A menina feia</i> (Manuel Frederico Pressler) <i>Dom João no Jardim das Delícias</i> (Norberto Ávila)	1970 1985
PERÍODO VII (1990-1996)	<i>A donzela das cinzas</i> (Norberto Ávila) <i>Um filho</i> (Luísa Costa Gomes)	1990 1996

Quadro 1 - Peças portuguesas de cujas falas foram coletados os dados para análise

A utilização de peças de teatro é a melhor forma de capturar a fala de épocas em que não existia ainda o gravador de voz. Embora se trate de textos escritos, as falas das peças de caráter popular e urbano, que retratam situações do cotidiano, costumam refletir a fala da população da época – pelo menos, é isso que mostram comparações informais de resultados obtidos com dados das peças dos últimos períodos com resultados obtidos de dados de entrevistas sociolinguísticas dos mesmos períodos. Ainda assim, neste estudo, preferiu-se utilizar as peças mesmo para os períodos dos quais já dispomos de gravações de fala real, o que permite uma melhor comparação diacrônica entre os períodos.

Foram coletados todos os dados contendo verbos inacusativos nas falas das 14 peças listadas acima. Dados em que o argumento do inacusativo é um relativo, como em (1), foram excluídos da análise: um relativo sempre ocupa a posição inicial da oração e, por esse motivo, não é possível observar variação quanto à ordem deste em relação ao verbo. Dados com verbos no infinitivo, gerúndio e particípio também não foram utili-

⁷¹ O projeto conta com a colaboração dos professores doutores da UFRJ Juliana Esposito Marins e Humberto Soares da Silva, além da participação de discentes de Doutorado, Mestrado e Iniciação Científica. O acervo contém peças de teatro portuguesas e brasileiras dos sete períodos mencionados no Quadro desta seção e está em expansão. Os participantes do projeto obtêm e digitalizam os textos das peças, para que possam ser usados em pesquisas sobre diferentes fenômenos.

zados, pelos motivos indicados em (2), (3) e (4).

(1) Enfastiam-me tanto como as cartas de amor, que COMEÇAM e acabam sempre do mesmo modo. (*Casar ou meter freira*, 1848)

(2) Verbos no *infinitivo* não apresentam qualquer ocorrência de argumento posposto:

Eu queria ____ VIR pela porta... seria menos poético, mas era mais seguro. (*O festim de Baltazar*, 1894)

(3) Verbos no *gerúndio* não apresentam dados com argumento anteposto ao verbo:

Fui o segundo filho do segundo matrimônio, e não devo ocultar que fui gémeo, ____ TENDO NASCIDO em segundo lugar. (*O Álcool*, 1912)

(4) Com verbos no *particípio*, o argumento é sempre posposto ao verbo:

PASSADA aquela influência, a novidade é tudo, a ilusão vai esmorecendo e por isto ou por aquilo cada um vai pra seu lado e ninguém fica a perder. (*Viva da Costa!*, 1925)

Os 512 dados encontrados foram codificados segundo nove variáveis independentes linguísticas e uma social (o gênero do personagem). Foi codificado como grupo de fatores, também, o período da peça, para verificar, numa rodada geral, se há influência do período (o que indicaria mudança). É necessário, porém, fazer sete rodadas estatísticas, uma para cada um dos sete períodos, e depois comparar os resultados - o que só será possível futuramente, com a inclusão de mais peças e consequente ampliação do número de dados.

4. Análise do português europeu

Para a análise, foram coletados dados de com verbos inacusativos das peças. O valor de aplicação da análise é o sujeito expreso pré-verbal (5), em oposição ao sujeito pós-verbal (6) ou nulo (7). O sujeito pós-verbal e o sujeito nulo são tratados, aqui, como uma única realização da regra variável, definida pela posição vazia à esquerda do verbo.

(5) DP-V:

a. Foi até por isso que o jogo ACABOU mais cedo. (*Alguém terá que morrer*, 1954)

- b. Mas só agora é que o pai CHEGOU da feira de São Lourenço. (*A donzela das cinzas*, 1990)

(6) V-DP:

- a. Estabelece dessa forma uma espécie de concurso, para que de certo não FALTARÃO opositores. (*Guerra aos Nunes*, 1860)
- b. Mas enfim ACABOU o equívoco, TERMINARAM os fingimentos... (*Quem desdenha...*, 1874)

(7) V (com sujeito nulo):

- a. Pensei que ela já não devia demorar muito e ____ ADORMECI. (*É urgente o amor*, 1957)
- b. Não sei como não ____ ENDOIDECI. (*Balada de outono*, 1945)

O Gráfico 3 a seguir mostra a frequência de ordem V-DP (sujeito expresso à esquerda do verbo) em cada período no português europeu. Não se observa indício de mudança no português europeu, como esperado. Apesar de haver oscilação (provavelmente, consequência da ainda pouca quantidade de dados), não há uma linha completamente descendente ou ascendente, o que indicaria mudança no fenômeno analisado.

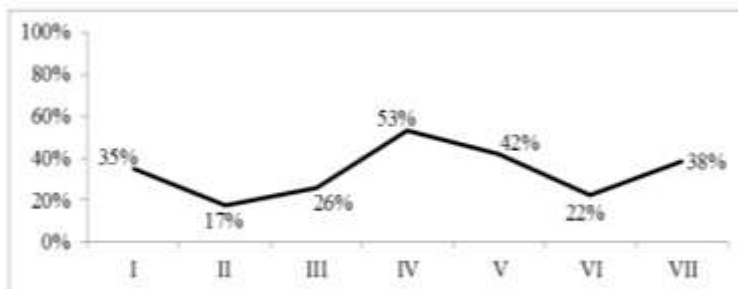


Gráfico 3 - Ordem DP-V no português europeu, nos sete períodos

Dentre os grupos de fatores analisados, dois apontaram significante preferência em favor da ordem DP-V: a forma do DP e a sua definitude. Os pronomes pessoais exibem uma frequência de 96% de ordem DP-V, como em (8), e somente 4% de ordem V-DP. Quando o argumento é

definido, 66% dos dados têm a ordem DP-V (9a), e 34% dos dados têm a ordem V-DP (9b).

- (8) Depois fui lá outra vez quando ela MORREU. (*Um filho*, 1996)
- (9) a. Senhor, a minha missão neste país TERMINOU. (*Dom João no Jardim das Delícias*, 1985)
- b. É sabido, CHEGOU a sua hora e a pontos que foi preciso levá-la para o hospital para a operarem. (*Viva da Costa!*, 1925)

Como já dito anteriormente, a pesquisa conta ainda com poucos dados, sendo necessário ampliar a quantidade de peças analisadas. Os contextos favorecedores da ordem DP-V derivam da análise de todos os dados em conjunto. É necessário, com uma quantidade maior de dados, analisar separadamente cada um dos sete períodos e verificar se os condicionamentos permanecem os mesmos ou se são diferentes em cada período, o que seria um indício de mudança.

5. Considerações finais

A partir deste estudo comparativo, nota-se que a perda da ordem V-DP no português brasileiro acompanha a perda do sujeito nulo - o que confirma que tanto o sujeito posposto quanto o sujeito nulo fazem parte do mesmo parâmetro. A perda da ordem V-DP com inacusativos, porém, não atinge todos os contextos analisados. Isso mostra que o português brasileiro está passando por mudança na marcação do parâmetro do sujeito nulo, que afeta sujeitos nulos e pospostos, estes ainda mais resistentes à mudança quando associados a verbos inacusativos diferentes de *nascer*, *morrer* e *envelhecer* (que costumam tomar como argumento, majoritariamente, um DP de referência animada).

Já no português europeu isso não acontece. Como esperado, não se observou mudança quanto à ordem V-DP com os verbos inacusativos, assim como Duarte (1995) não havia observado mudança quanto à perda do sujeito nulo referencial. Diante disso, pode-se confirmar a hipótese da estabilidade do português europeu em relação ao parâmetro do sujeito nulo.

Para ter resultados mais confiáveis, porém, é necessário ampliar a quantidade de dados. Mais peças portuguesas do Projeto de Estudos Contrastivos português europeu-português brasileiro serão incluídas nas amostras. Fazendo análises quantitativas separadas para cada um dos sete

períodos, será possível demonstrar com mais exatidão a inexistência de mudança no português europeu, bem como observar se os contextos condicionantes do fenômeno mudam ao longo do tempo.

REFERÊNCIAS

CHOMSKY, Noam. *Lectures on Government and Binding*. Dordrech: Foris, 1981.

COELHO, Izete L. *A ordem V DP em construções monoargumentais: uma restrição sintático-semântica*. 2000. Tese (de Doutorado). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. Do pronome nulo ao pronome pleno: a trajetória do sujeito no português do Brasil. In: ROBERTS, Ian; KATO, Mary Aizawa. (Orgs.). *Português brasileiro: uma viagem diacrônica*. Campinas: UNICAMP, 1993.

_____. *A perda do princípio evite pronome no português brasileiro*. 1995. Tese (de Doutorado). Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. A evolução na representação do sujeito pronominal em dois tempos. In: PAIVA, Maria da Conceição; DUARTE, Maria Eugênia Lammoglia. (Orgs.). *Mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003, p. 115-128.

HENRIQUES, Fernando Pimentel. *Construções com verbos de alçamento que selecionam um complemento oracional: uma análise comparativa do PB e PE*. 2013. Tese (de Doutorado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MARINS, Juliana Esposito. *As repercussões na marcação do parâmetro do sujeito nulo: um estudo diacrônico das sentenças existenciais com ter e haver no PB e no PE*. 2013. Tese (de Doutorado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SANTOS, Danielle de Rezende. A posição à esquerda do verbo nas construções com verbos inacusativos na fala e na escrita do português brasileiro. *V Congresso Internacional da ABRALIN*, 2007.

_____. *A ordem VS/SV com verbos inacusativos: um estudo diacrônico*. 2008. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro:

SANTOS, D. R.; DUARTE, M. E. L. A ordem V SN com verbos inacusativos na fala e na escrita padrão. *Anais do IX Congresso Nacional de Linguística e Filologia*, 2006.

SANTOS, Danielle de R.; SILVA, Humberto Soares da. A ordem V-DP/DP-V com verbos inacusativos. In: DUARTE, Maria Eugênia L. (org.). *O sujeito em peças de teatro (1833-1992): estudos diacrônicos*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 121-42.

SILVA, H. Soares da. *Evidências da mudança paramétrica em dados da língua-E: o sujeito pronominal no português e no espanhol*. Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2011.

SPANÓ, Maria. *A ordem V SN em construções monoargumentais, na fala culta do português brasileiro e europeu*. 2002. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin. *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2006.

_____; _____. Empirical Foundations for a Theory of Language Change. In: LEHMAN, W.; MALKIEL, Y. (Orgs.). *Directions for Historical Linguistics*. Austin: University of Texas, 1968, p. 97-195.

ANÁLISE FUNCIONAL DE PROCEDIMENTOS DE MODALIZAÇÃO TEXTUAL

Naiara Martins da Costa (UFAC)

naramartins.12@hotmail.com

Rosane Garcia Silva (UFAC)

RESUMO

O presente trabalho consistiu na pesquisa documental dos usos e frequências de modalizadores textuais na prática de produção de textos acadêmicos. A investigação tem como referencial teórico as contribuições de Koch (2000), de Castilho e Castilho (2002) e de Neves (2000). O *corpus* da pesquisa foi formado por 200 produções de textos de alunos calouros do curso de graduação em letras português, nos quais foram observados os usos e funções dos operadores modais: modalizadores epistêmicos, modalizadores afetivos, modalizadores axiológicos, modalizadores deonticos, modalizadores atenuadores e de modalizadores metaformativos. Os resultados demonstraram maior frequência de uso dos modalizadores axiológicos com 36% de uso, em seguida observamos 25% de frequência de uso dos modalizadores metaformativos com destaque para os marcadores conversacionais nas produções de texto. Com equivalência de frequência observamos o uso de modalizadores epistêmicos, com 17% de frequência, e os modalizadores deonticos, com 15% de uso. Foi observada a baixa ocorrência de modalizadores atenuadores (4%) e de modalizadores afetivos (3%). Tais resultados demonstram o pouco envolvimento dos alunos com suas próprias produções e revelaram a necessidade de uma metodologia de ensino aplicada ao trabalho de produção textual que envolva a abordagem o tema de forma sistemática nas aulas da disciplina de língua portuguesa.

Palavras-chave: Análise. Modalizadores. Língua portuguesa.

1. Introdução

A investigação aqui apresentada está relacionada ao projeto de pesquisa institucional *Produção de textos no processo de formação acadêmica* que tem como objetivo a análise das produções textuais dos alunos do curso de letras vernáculas. Nesse sentido, justificamos a importância deste trabalho por entendermos que os *modos de dizer* empregados nas produções de textos vinculam-se ao processo de amadurecimento acadêmico em função da exposição aos fenômenos linguísticos estudados na universidade. O estudo traz como objetivo os processos de modalização linguística e partiu da observação empírica da dificuldade dos estudantes de colocar-se na posição de sujeito e autor de seus próprios textos. Essa constatação implica na hipótese de afastamento do aluno-autor de sua produção textual o que em outras palavras sugere que o aluno está de certa forma, distante daquilo que produz.

Para Koch (2000), a investigação da modalidade textual como recurso linguístico *possibilita estabelecer o grau de engajamento do autor em relação ao que é dito, determinando a distância entre os interlocutores*. Permite, ainda, fornecer pistas sobre suas intenções, o que é salientado por Castilho e Castilho (2002) quando diz que *os modalizadores sempre verbalizam a atitude do falante ao longo do texto*.

A problemática que ora se apresenta baseia-se, portanto nos achados de Koch (2009) sobre as formas de construção do sentido do texto e na sinalização das intenções, sentimentos e atitudes do locutor com relação ao seu discurso. Os modos de lexicalização que a língua oferece e que estão marcados nas produções textuais por meio dos chamados *operadores modais*, segundo Koch (2009) podem ter as seguintes categorizações:

- a. modalizadores epistêmicos: assinalam o grau de comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado, o grau de certeza com relação aos fatos enunciados;
- b. atitudinais ou afetivos: encenam atitude psicológica com que o enunciadador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado;
- c. axiológicos: expressam a valoração atribuída aos eventos, ações e situações a que o enunciado faz menção;
- d. de caráter deontico: que indicam o grau de imperatividade/facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional;
- e. atenuadores: com vista à preservação das faces.

(KOCH, 2009, p. 136-137)

São destacados ainda, os modalizadores metaformativos, com a listagem de subclassificações de itens lexicais marcadores de intencionalidade:

- a. comentadores da forma como o enunciadador se representa perante o outro no ato de enunciação;
- b. comentadores da forma do enunciado;
- c. nomeadores do tipo de ato ilocucionário que o enunciadador pretende realizar;
- d. comentadores da adequação do tema ou dos termos utilizados;
- e. introdutores de reformulação ou correções;
- f. introdutores de tópico;
- g. interruptores e reintrodutores de tópico;

- h. marcadores conversacionais que operam o “amarramento” de porções textuais, extremamente frequentes em textos falados, embora com muitas ocorrências também em textos escritos, especialmente quando se deseja dar a estes uma feição semelhante à da fala.

(KOCH, 2009, p. 137-139)

Diante da extensão e complexidade do tema o qual implica em um conjunto de fatores linguístico, assim como multifuncionais de ordem *discursiva, organizacional e interacional* (KOCH, 2009), propomos a investigação do fenômeno em produções de textos de alunos ingressantes no curso de letras português. Entendemos que a investigação e análise dos usos dos modalizadores nos textos escritos poderão contribuir na reflexão de forma a estimular a capacidade crítica do aluno juntamente com o desenvolvimento de suas habilidades linguísticas.

2. Objetivos (geral e específicos)

2.1. Geral:

Analisar o uso e frequência de modalizadores nas produções escritas de alunos do primeiro período do curso de letras português.

2.2. Específicos:

- a) identificar quais são os modalizadores utilizados nas produções dos alunos;
- b) classificá-los de acordo com o indicado na literatura;
- c) mapear a frequência de usos dos modalizadores.

3. Metodologia

A pesquisa desenvolvida baseia-se na análise documental das produções dos alunos calouros do curso de letras português coletadas a partir de atividade de produção textual na disciplina de língua portuguesa I. As atividades de produção de texto envolveram diferentes temáticas com objetivo de estimular no aluno o desenvolvimento de habilidades voltadas ao texto argumentativo. A coleta de dados foi realizada em períodos mensais, totalizados 200 textos para análise.

Os textos foram digitados em documento Word, sem a indicação de autoria, e armazenados para consulta. Na organização dos arquivos de textos houve somente a identificação do mês de coleta do material para preservação de autoria.

Os dados foram selecionados conforme os fenômenos de modalização propostos para a investigação, a saber: a) epistêmicos; b) afetivos; c) axiológicos; d) deônticos; e) atenuadores e f) metaformativos e sua subclassificações.

A contagem dos termos e expressões foram feitas por meio do software de exploração de dados linguísticos WordSmith Tools¹ (SCOTT, 2008). O programa oferece ferramentas de contagem de dados, listagem de termos mais frequentes e de densidade lexical e densidade lexical observada no *corpus*.

4. Resultados e discussão

A pesquisa foi desenvolvida a partir da análise dos modalizadores empregados em 200 textos de alunos calouros do curso de letras portuguesas a fim de identificarmos quantitativamente os fenômenos nas produções escritas. Para isso utilizamos os pressupostos teóricos da linguística textual, baseados nos estudos de Koch (2006), Castilho & Castilho (2002) e Neves (2000).

A seguir serão apresentados os resultados de frequência de cada um dos modalizadores analisados no trabalho desenvolvido.

4.1. Modalizadores epistêmicos

Conforme referido acima, o uso dos modalizadores epistêmicos reflete o grau de comprometimento do locutor em relação ao seu enunciado (KOCH, 2006). Para Neves (2000), os modalizadores epistêmicos denotam o valor da verdade do que é dito, marcam, portanto, a adesão do falante ao que ele diz, por isso são asseverativos. A autora acrescenta que a asseveração pode ser positiva, negativa ou relativa. São destacados nos estudos de Neves (2000) os usos de certos advérbios que expressam tais características de envolvimento do falante nos enunciados.

Em nossa pesquisa, identificamos diferentes expressões linguísticas que funcionam como ferramentas empregadas nos textos dos alunos

para manifestar o grau de *engajamento* com o foi dito. No quadro a seguir listamos as expressões e termos utilizados e a frequência de uso observadas:

Modalizadores epistêmicos	
Expressões	Frequência de uso
1 É claro	26
2 Totalmente	9
3 Não há como	8
4 Com certeza	7
5 Acredito	7
6 Para mim	6
7 Obviamente	4
8 Evidentemente	3
9 Claramente	3
10 De forma alguma	2
11 Não posso dizer	2
12 Precisamente	1
Total	78

Quadro 1 – Uso e frequência de modalizadores epistêmicos

4.2. Modalizadores afetivos ou atitudinais

Tal como referido por Koch (2006), a classificação dos modalizadores afetivos apontam para a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que fala o enunciado. Nas palavras de Neves (2000), há ocorrência quando o produtor do texto manifesta disposição em relação ao que é afirmado ou negado. Conforme a autora, a manifestação pode ser subjetiva, quando envolve simplesmente as emoções ou sentimentos, como felicidade, curiosidade, surpresa, tais como: *(in)felizmente, surpreendentemente, lamentavelmente, espantosamente, curiosamente*. Ou ainda, a manifestação pode ser intersubjetiva, quando envolve sentimentos que se definam pelas relações entre o falante e o ouvinte como sinceridade, fraqueza (NEVES, 2000), por exemplo: *sinceiramente, francamente, honestamente*.

Abaixo está a relação de expressão e termos encontrados no *corpus* da pesquisa, de acordo com a classificação de modalizadores afetivos ou atitudinais.

Modalizadores afetivos	
Expressões	Frequência de uso
1 Emoções	4
2 Tenho curiosidade	3

3 Confortavelmente	2
4 Infelizmente	2
5 Absurdo	2
6 Insuportável	1
Total	14

Quadro 2 – Uso e frequência dos modalizadores afetivos

4.3. Modalizadores axiológicos

Obtêm esta classificação aqueles termos ou expressões que indicam a valoração atribuída às ações ou às situações a que o enunciador faz menção (KOCH, 2006). Assim, identificamos as marcas linguísticas responsáveis pela carga avaliativa presentes nas produções dos alunos, conforme o quadro a seguir:

Modalizadores axiológicos	
Expressões	Frequência de uso
1 Melhor	43
2 Bom	19
3 Crime	14
4 Certo	12
5 Positivo(a)	12
6 Pobres	8
7 Irresponsável/responsável	7
8 Errado	7
9 Racista	5
10 Conveniente	4
11 Justo	4
12 Péssimo	4
13 Falho	1
14 Imoral	4
15 Reféns	4
16 Rejeição	3
17 Pior	3
18 Crueldade	2
19 Grave	2
20 Pilantras	2
21 Ladrão	2
Total	162

Quadro 3 – Uso e frequência dos modalizadores axiológicos

4.4. Modalizadores deônticos

Apresentam o grau de imperatividade ou facultatividade atribuído ao que foi expresso. São exemplos de modalizadores deônticos os termos *obrigatoriamente*, *urgentemente*, *definitivamente*. De acordo com Neves (2000), é comum que esses advérbios ocorram com predicados já modalizados deonticamente, geralmente com auxiliares modais.

Modalizadores deônticos	
Expressões	Frequência de uso
1 Devem (ser, saber, tomar)	23
2 Têm obrigação de	14
3 Têm que (de)	9
4 Urgentemente/com urgência	5
5 Obrigatoriamente/obrigatório	4
6 Indispensável	4
7 Rapidamente	3
8 Primeiramente	3
Total	65

Quadro 4 – Uso e frequência dos modalizadores afetivos

4.5. Modalizadores atenuadores

Koch (2006) classifica os modalizadores atenuadores como aqueles com vistas à preservação das faces. São exemplos de atenuadores expressões como *talvez fosse*, *melhor*, *ao que me parece* etc. As expressões são empregadas quando há a necessidade de amenizar as declarações.

Modalizadores atenuadores	
Expressões	Frequência de uso
1 Pontinha de inveja	4
2 Coleguinhas	3
3 Alguns defeitinhos	3
4 Parece ser melhor	2
5 Empurrãozinho	2
6 Pouquinho	2
7 Carinha triste	2
8 Outros probleminhas	2
Total	20

Quadro 5 – Uso e frequência dos modalizadores atenuadores

4.6. Modalizadores metaformativos

Os modalizadores metaformativos possuem oito subclassificações que, de acordo com Koch (2000) são identificados como:

a) Comentadores da forma como o enunciador se representa perante o outro no ato de enunciação. São exemplos: *francamente, honestamente, sinceramente etc.*

b) Os comentadores da forma do enunciado, como por exemplo: *em síntese, para recordar e resumidamente.*

c) Os nomeadores do tipo de ato que o enunciador pretende realizar. Exemplo: *eis a questão, a título de garantia, minha crítica é que, cabe perguntar-se.*

d) Comentadores da adequação do tema ou dos termos utilizados com a utilização das seguintes expressões: *por assim dizer, como se diz, na acepção ampla do termo, para falar de outro modo, digamos assim, etc.*

e) Os chamados introdutores de reformulação ou correções. Por exemplo: *quero dizer, melhor dizendo, ou melhor, isto é, etc.*

f) Os modalizadores metaformativos introdutores de tópicos: *a respeito da questão, vamos dizer que, etc.*

g) Interruptores e reintrodutores de tópico quando são utilizados termos ou expressões como: *quanto ao, é interessante lembrar que, voltando ao assunto etc.*

h) Marcadores conversacionais que operam o *amarramento* de porções textuais. São termos utilizados com extrema frequência em textos falados, embora com muitas ocorrências também em textos escritos, especialmente quando se deseja dar e estes uma feição semelhante à da fala. São exemplos: *daí, então, agora, aí, não é etc.*

Modalizadores metaformativos		
Classificação	Expressões	Frequência de uso
Comentadores de forma	-	0
Comentadores do enunciado	Resume-se	1
	Por síntese	1
	Ao lembrar	1
	Lembrando que	2
Nomeadores do tipo de ato	Pois a questão é	1
	Essa é uma questão	1
	Eis a questão	3
Comentadores	-	0

Introdutores de reformulações	O que quero dizer é	5
	Isto é	8
	Ou melhor dizendo	3
Introdutores de tópico	-	0
Interruptores e reintrodutores	Quanto ao (a)	15
Marcadores conversacionais	Daí	13
	Aí	9
	Não é?	15
	Tá	8
	Bom	20
	Tipo assim	5
Total		111

Quadro 6 – Uso e frequência dos modalizadores metaformativos

5. Conclusão

A partir das observações de uso e de frequência dos modalizadores empregados nos textos dos alunos calouros do curso de letras português, manifestos nos textos produzidos na disciplina de língua portuguesa I, destacamos a seguir o gráfico geral com os resultados.

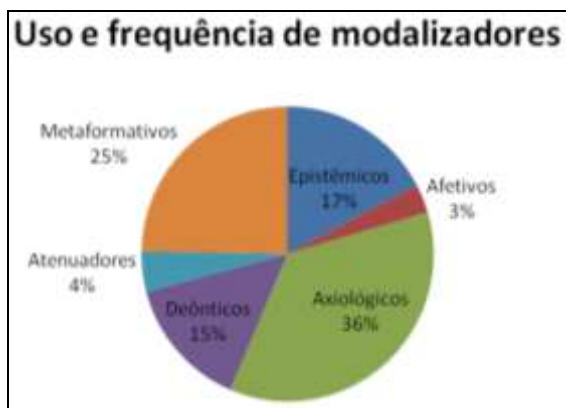


Gráfico 1 – Uso e frequência de modalizadores

Como pode ser observado no **Gráfico 1**, o uso de modalizadores axiológicos foi mais frequente (36%) dentre a tipologia analisada. Em seguida, observamos (25%) de uso dos modalizadores metaformativos e muito próximos estão com (17%) de uso modalizadores epistêmicos e (15%) de modalizadores deonticos. Por fim, os modalizadores atenuadores e os afetivos obtiveram as frequências de (4%) e (3%), respectiva-

mente.

Os números revelam que houve o emprego de mais expressões de valoração daquilo que foi dito nos textos, mostrando o posicionamento dos autores, o que pode ser explicado pela própria natureza das produções – de cunho argumentativo.

Quanto aos modalizadores metaformativos é interessante considerarmos os modalizadores comentadores de forma do enunciador, os comentadores do tema e os introdutores de tópico que não apresentaram ocorrência nos textos analisados. Há também saliência para a alta frequência de marcadores conversacionais o que mostra o grande uso de expressões da oralidade na escrita de textos acadêmicos.

O uso de modalizadores epistêmicos e de modalizadores deônticos, como dito acima, são equivalentes em frequência, sendo destacado que tais modalizadores refletem o grau de adesão ou comprometimento como enunciado produzido e o grau de imperatividade do que é dito. Assim, a frequência observada de uso de tais modalizadores reforça nossa hipótese inicial de distanciamento do produtor do texto no período inicial do curso de graduação em letras portugueses.

Concluímos a pesquisa com a perspectiva de investigação de maior número de textos para assim aperfeiçoarmos o entendimento sobre a aplicação de tais modalizadores na escrita e também para contrastar os dados de nossa pesquisa com *corpus* coletados de produções de alunos de outros períodos do curso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e práticas*. São Paulo: Parábolas, 2010.

CASTILHO, A. T.: CASTILHO, C. M. M. de. *Advérbios modalizadores*. In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*, vol. II: Níveis de análise linguística. 2. ed. rev. Campinas: UNICAMP, 2002.

FIORIN, J. L. *Modalização: da língua ao discurso*. Alfa (ILCSE/UNESP), São Paulo, vol. 44, p. 171-192, 2002.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *A interação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto,

2003a.

_____. *Desvendando os segredos do texto*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

NEVES, M. H. de M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

RESENDE, V. M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso (para a) crítica: o texto como material de pesquisa*. Campinas: Martins Pontes, 2011.

SANTOS, M. F. O. A modalidade no discurso de sala de aula, em contexto universitário. *Revista do GELNE*, vol. 2, n. 2, 2000.

VOESE, I. *Análise do discurso e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2004.

**ANÁLISE PRAGMÁTICA E SEMÂNTICA
DO DISCURSO DE TIRINHAS
DE QUADRINHOS HUMORÍSTICOS E CHARGES**

Rhullielton Pereira Lechner de Albuquerque (UEMS)
rhullielton@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)
chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por finalidade analisar o discurso de tirinhas de quadrinhos humorísticos e charges sob a luz de aspectos pragmáticos e semânticos. Buscaremos mostrar, nos diversos quadrinhos analisados, as intenções implícitas e o uso da significação nos enunciados produzidos. Como suporte teórico, nos apoiaremos nas teorias de implicaturas, máximas da conversação e de figuras de linguagem. Para tal, utilizaremos conceitos de autores renomados nessas duas áreas dos estudos da linguagem, tais como Grice e os gramáticos Bechara e Rocha Lima. As tirinhas e charges escolhidas trazem o humor através da sátira e da ironia para chamar a atenção do leitor, no sentido de gerar uma reflexão sobre questões culturais, sociais, políticas e, em alguns casos, apenas para divertir. Através deste estudo, esperamos que essas teorias nos auxiliem a fazer uma leitura mais consciente das tirinhas, para que haja uma melhor compreensão no que tange ao motivo pelo qual elas nos trazem o riso.

Palavras-chave:

Análise do discurso. Pragmática. Semântica. Tirinhas. Charge. Quadrinhos.

1. Introdução

Os estudos semânticos que, em poucas palavras, focam o significado do que foi dito nos enunciados e os pragmáticos, que, sucintamente, voltam o olhar para o que foi dito pelo não dito, contribuem para o entendimento das intenções implícitas e a significação nos enunciados produzidos em piadas ou histórias humorísticas.

As histórias em quadrinhos e charges, objetos desta pesquisa, lidam com aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos fazendo uso do humor e, por isso, são veiculadas em meios como, jornais, revistas e livros didáticos.

Dessa maneira, este trabalho tem por finalidade analisar o discurso de tirinhas de quadrinhos e charges, sob a luz de aspectos pragmáticos e semânticos, buscando mostrar, nos discursos analisados, as intenções implícitas e o uso da significação nos enunciados produzidos.

Como suporte teórico, nos apoiaremos nas teorias de implicaturas, máximas da conversação e de figuras de linguagem. Para tal, utilizaremos conceitos de autores renomados nessas duas áreas dos estudos da linguagem, tais como Grice (1975) e os gramáticos Bechara (2001), Ilari e Geraldi (2003) e Rocha Lima (1999).

As tirinhas e charges escolhidas trazem o humor de forma irônica e despreocupada, para chamar a atenção do leitor e gerar uma reflexão sobre questões culturais, sociais, políticas, porém, em alguns casos, apenas para divertir por meio de jogos de linguagem, fonética e trocadilhos.

Através deste estudo, esperamos contribuir para ampliar a compreensão do leitor, ao inferir significados em suas leituras.

2. Semântica

A semântica, área dos estudos linguísticos que se ocupa dos significados das palavras e expressões, tem um papel fundamental como suporte teórico para as análises que faremos neste trabalho.

Por exemplo, palavras que têm uma “significação geral comum, mas se distinguem por leves ideias particulares e se empregam em situações diferentes” são chamadas de “sinônimos” ou “séries sinonímicas”. As palavras com sentido diametralmente oposto são denominamos “antônimos”, que ora podem ser “termos de radicais distintos”, ora possuir o “mesmo radical, caracterizando-se um deles por um prefixo de valor negativo”. (LIMA, 1980, p. 581-583).

Vejamos alguns exemplos comuns de sinônimos e antônimos:

Sinônimos: feliz, alegre e contente; cara, rosto e face; bonito e belo.

Antônimos: bonito e feio; alegre e triste; feliz e infeliz; amor e ódio; menino e menina.

Segundo o gramático Rocha Lima (1980, p. 580), “a parte da significação de uma palavra que diz respeito à função representativa da linguagem é o que se chama – denotação”; já a conotação se refere “à capacidade dela para funcionar como exteriorização psíquica”. Em outras palavras, podemos dizer que o sentido denotativo de uma palavra consiste em sua significação “literal”, sendo apontado nos dicionários como a definição principal das palavras.

Em relação à conotação, dizemos que é o sentido “figurado” de uma palavra, uma frase e/ou um conceito, passível de diferentes interpretações de acordo com o contexto a que estejam inseridos.

Ao analisarmos as seguintes orações:

- 1) A pedra foi usada para construir o templo.
- 2) João tem um coração de pedra.

Na primeira sentença, vemos que o substantivo “pedra” foi empregado em seu sentido “literal”, significando a substância dura e compacta que forma as rochas, haja vista que o predicado nominal “foi usada para construir o templo”, juntamente com o artigo definido “a” que acompanha esse substantivo nos leva a essa conclusão.

Já na segunda sentença, temos um exemplo claro de conotação, que pode ser observado na expressão “coração de pedra”, onde a palavra pedra, nesse contexto, nada mais é do que uma característica “figurada” de coração, que pode ser entendido como um coração “rígido”, “endurecido”, “frio”.

Quando falamos de conotação e denotação, não podemos nos esquecer do conceito de ambiguidade, que é quando uma palavra, frase e/ou ideia possuem dois ou mais sentidos, mesmo inseridas em um contexto.

Ao dizer “Meu banco está parado”, o emprego da palavra “banco” pode ter tanto sentido de “banco de sentar” como “banco onde se movimenta dinheiro”.

Quando digo “A égua da minha sogra morreu ontem”, há uma duplicidade de sentido, em que o substantivo “égua” pode tanto significar o animal pertencente à sogra, como também pode ser um termo pejorativo da expressão “égua da minha sogra”.

O conceito de polissemia refere-se à multiplicidade de sentidos que uma mesma palavra possui, dependendo do contexto a que está inserida.

A palavra “letra”, por exemplo, significa tanto um grafema do alfabeto, quanto a parte escrita de uma canção ou até mesmo a caligrafia de uma determinada pessoa. Em todos os casos, o conceito se remete à escrita.

Nos exemplos a seguir:

- 1) A esposa de Joaquim ficou de boca aberta após ouvir o que ele tinha a dizer.
- 2) Minha irmã conseguiu fechar a boca da garrafa com aquela tampa.

Apesar de a palavra “boca” possuir significados diferentes nas suas orações, há relação de "abertura", "orifício" em ambas.

De acordo com o gramático Rocha Lima (1980, p. 584), palavras homônimas são todas aquelas que possuindo forma idêntica ou semelhante, designem coisas distintas. O autor cita, ainda, alguns exemplos, como: cabo (posto militar) e cabo (acidente geográfico); real (verdadeiro) e real (de rei). Essas “formas idênticas” a que Lima se refere estão diretamente ligadas ao som que produzimos ao pronunciarmos determinadas palavras. As homônímias são muito usadas em quadrinhos, charges e piadas, pois podem gerar humor, dependendo da forma como são empregadas.

As palavras homônimas perfeitas são aquelas onde há a mesma grafia, a mesma pronúncia, porém os significados são diferentes. Quando dizemos que “o pelo do urso é felpudo”, e comparamos o sentido e a pronúncia de “pelo” na frase “hoje caminharei pelo jardim”, observamos que, fonética e graficamente, as palavras são idênticas, porém suas classes gramaticais e significação são distintas, quando em contextos diferentes.

As homônimas homógrafas possuem a mesma grafia, porém distinguem-se no significado, na pronúncia e na classe gramatical, como é o caso de “colher de chá” e “colher flores”.

As homônimas homófonas são palavras com a mesma pronúncia, porém escritas de maneira diferente, podendo ou não ter distinção de classe gramatical. Temos como exemplo as palavras “cassar” (anular) e “caçar” (procurar), ambas idênticas fonologicamente, contudo distintas em seu significado e origem etimológica. Lima (1980) também cita, como exemplo, as seguintes palavras: espiar e expiar; coser e cozer; insipiente e incipiente; sessão e cessão; maça e massa; taxar e tachar. (LIMA, 1980, p. 584).

Palavras semelhantes em sua forma de escrever, também geram frequentes confusões de emprego, pois dependendo da pronúncia de um simples fonema, podem ter seus sentidos modificados. A este conjunto de palavras, chamamos de parônimos. Lima (1980, p. 584) cita vários exemplos: infligir e infringir; intemerato e intemorato; ratificar e retificar;

lactante e lactente; descrição e discrição, etc. Segundo o teórico, os parônimos também se distinguem pelos “prefixos apostos a um radical comum: eminente e iminente; emigrar e imigrar; emergir e imergir; prescrever e proscrever”.

3. Figuras de linguagem

De acordo com Rocha Lima (1980, p. 596):

Figuras de linguagem são certas maneiras de dizer que expressam o pensamento ou o sentimento com energia e colorido, a serviço das intenções estéticas de quem as usa. Trata-se de recursos naturais da linguagem, que os escritores aproveitam para comunicar ao estilo vivacidade e beleza.

Existem dezenas de figuras de linguagem, que podem ser sintáticas, fonéticas ou semânticas. Neste artigo, abordaremos as semânticas, pois servirão como base para as análises dos discursos nos quadrinhos humorísticos, objetos deste estudo.

A metáfora e a ironia são duas figuras de linguagem bastante utilizadas na construção do humor. A primeira, segundo Lima (1980, p. 598), “consiste na transferência de um termo para uma esfera de significação que não é a sua, em virtude de uma comparação implícita”. Logo, a metáfora nada mais é do que a rica transfiguração que uma palavra adquire com um novo valor expressivo.

Quando falamos “Steve Vai é um monstro na guitarra”, não nos referimos a um monstro em seu sentido literal, mas sim no sentido figurado, e é isso que caracteriza a metáfora.

O mesmo ocorre na frase “Minha mãe é um doce.” A conotação da palavra “doce” é clara pelo fato de “mãe” ser uma mulher, ou seja, uma pessoa e pessoas não podem ser doces, literalmente falando.

A segunda figura, ironia, usada com frequência para a construção do humor, é característica por ser a figura de linguagem que expressa uma mensagem contrária àquela que está sendo dita. Portanto, é necessário que o sentido verdadeiro seja inferido para que a ironia tenha sentido, e por isso ela trabalha em concomitância com a pragmática, que veremos mais à frente.

Como exemplo de ironia, podemos citar a frase de alguém que observa um homem agindo de maneira insana e diz: “Quanta inteligência tem esse homem!” O uso da expressão “quanta inteligência” se refere

justamente ao oposto daquilo que é dito, ou seja, à pouca inteligência que o homem possui por agir de tal forma.

Na frase “Que pessoa valente!”, dita num determinado contexto, onde serve de crítica a alguém que age de maneira covarde, torna-se um exemplo de ironia.

Outra figura de linguagem utilizada na construção do humor é o eufemismo, por meio do qual há uma suavização daquilo que se almeja dizer para não causar um forte impacto ao interlocutor.

Quando falamos “Jorge passou a mão nas joias de Judite”, está claro que o termo “passou a mão” não é empregado em seu sentido literal, mas sim se implica que Jorge “furtou” as joias de Judite.

Hipérbole é a figura que consiste no exagero, no uso de termos que fogem da realidade para expressar grandiosidade no que se quer dizer. Quando falamos “Tenho mil coisas para fazer nesse fim de semana”, a expressão “mil coisas” está se referindo a uma quantidade excessiva de coisas, mas não exatamente a mil coisas para serem feitas. O exagero como figura estilística é o que caracteriza a hipérbole.

Outra figura de linguagem constantemente observada em quadinhos e charges é a prosopopeia, caracterizada pelo fato de se dar qualidades de seres vivos a seres inanimados. No poema *Cidadezinha Qualquer*, de Carlos Drummond de Andrade (1930), temos um exemplo de prosopopeia.

Casas entre bananeiras
Mulheres entre laranjeiras
Pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
Um cachorro vai devagar.
Um burro vai devagar.
Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

(ANDRADE, Carlos Drummond de.
Cidadezinha Qualquer. Alguma Poesia. 1930)

No verso “Devagar... as janelas olham.” vemos que o verbo olhar é característico de seres vivos, porém a ação é executada pelo sujeito “as janelas”. Podemos encontrar inúmeros casos de prosopopeia, também, nas fábulas de Esopo e nos contos dos irmãos Grimm, onde animais, plantas e objetos falam e agem como seres humanos.

Uma Macaca sem rabo pediu a uma Raposa que cortasse metade do seu e lho desse, dizendo:

– Bem vêes que o teu rabo é demasiado grande, pois que até se arrasta e varre a terra; o que dele sobeja podes-mo dar a mim para cobrir estas partes que vergonhosamente trago descobertas.

– Antes quero que se arraste — disse a Raposa — e varra o chão, e me seja pesado, que aproveitares-te tu dele. Por isso não to darei, nem quero que coisa minha te faça proveito.

E assim ficou a Macaca sem o rabo da Raposa.

(PINHEIRO, Carlos, *Fábulas de Esopo*.

Tradução e adaptação de Carlos Pinheiro. 2012, p. 35)

Vemos que, tanto a Macaca quanto a Raposa falam como se fossem seres humanos. Poderíamos citar muitas outras figuras de linguagem, mas pelos limites de espaço deste artigo, pararemos por aqui e faremos, a seguir, um breve relato sobre a pragmática e a sua contribuição nas análises dos quadrinhos e charge.

4. *Pragmática, implicaturas e as máximas de Grice: o dito pelo não dito*

Buscando encontrar uma maneira de descrever os efeitos de sentido implícitos no que está sendo dito, Herbert Paul Grice, filósofo britânico, cujas teorias influenciaram os estudos linguísticos do século XX, contribuiu para o surgimento desse ramo da linguística que conhecemos por pragmática.

Segundo o teórico, um diálogo só é racional quando há uma perfeita conexão dos traços gerais do discurso, ou seja, quando o falante tem a intenção de cooperar de alguma forma com seu interlocutor. Porém, caso um dos locutores quebre a lógica de conversação estabelecida, gerar-se-á uma implicatura. Para Grice, há dois modos de implicaturas: convencional e conversacional. (GRICE, 1967)

A implicatura convencional está presa ao significado usual, literal das palavras. Nas implicaturas conversacionais, há uma ruptura entre os enunciados, demandando um preenchimento por parte dos envolvidos no ato comunicativo para que haja sentido.

Ao propor a teoria inferencial das implicaturas, Grice estabelece uma diferença entre o dito, significado da sentença, e o implicado, significado do falante. Tais noções mostram que, para compreender enuncia-

dos, não basta decodificar sentenças com base em um código comum, mas sim fazer inferências a partir de informações não linguísticas, supondo a intenção do falante.

Segundo Grice (1967), quando dois indivíduos estão dialogando, existem leis implícitas que regem o ato comunicativo, assim, mesmo inconscientemente, os interlocutores trabalham a mensagem linguística de acordo com certas normas comuns que caracterizam um sistema cooperativo entre eles, para que as informações possam ser trocadas da melhor forma possível.

O "princípio de cooperação" de Grice é o conjunto dessas regras, que permitem que o falante e o ouvinte tenham o controle do próprio jogo comunicacional a que estão submetidos e são formulados por meio de quatro máximas: quantidade, qualidade, relação e modo.

A máxima da quantidade está relacionada ao montante de informação que deve ser fornecida numa mensagem. Para o autor, é importante que se faça com que a mensagem seja tão informativa quanto necessária para a comunicação e não se deve dar mais informações que o necessário.

A máxima da qualidade está relacionada às seguintes exigências: procure afirmar coisas verdadeiras, não afirme o que você acredita ser falso e não afirme algo para o qual você não possa fornecer evidência adequada.

A máxima de relação está ligada a ser relevante.

A máxima do modo está ligada à premência de ser claro e breve, evitando obscuridade, ambiguidade e prolixidade.

De acordo com a teoria de Grice, em um ato comunicativo, quando quebramos uma dessas máximas, os demais envolvidos no ato precisam inferir significados para preencher a lacuna e fazer sentido do que está sendo dito.

Há três situações em que as implicaturas podem ser produzidas, levando em consideração o princípio da cooperação dos interlocutores: quando nenhuma máxima é violada, quando uma máxima é violada para que a outra não o seja e a violação de uma máxima para obter implicatura conversacional – onde as figuras de linguagem são comuns e que será nossa ferramenta teórica para as análises que faremos logo a seguir.

No caso da violação de uma ou mais máximas de conversação para obter implicatura, vemos alguns exemplos:

- Abandono da máxima de quantidade (falta ou excesso de informação)

(A) – Você sabe onde posso encontrar um mercado próximo daqui?

(B) – Eu não moro aqui, mas ouvi um senhor dizer para um menino que estava sentado naquela calçada, vestindo um short vermelho, que ele compra seus molhos de soja há duas quadras à direita.

Sabemos que (B) poderia apenas ter dito “Há um mercado há duas quadras à direita”, todavia preferiu dar mais informações do que o necessário, quebrando, assim, a máxima de quantidade.

- Abandono da máxima da qualidade (informação falsa ou com falta de evidência adequada)

(A) Você viu que feio aquele homem chamado Pafúncio?

(B) Realmente! Aquilo era o cão chupando manga.

A resposta de (B) é a violação da máxima da qualidade através do processo conhecido como metáfora. (A) e (B) consideram Pafúncio feio. Eles sabem que o homem não é, literalmente, um cão chupando manga, mas ambos entendem que a resposta metafórica implica a crença de que (B) o considera extremamente feio.

As implicaturas conversacionais são decorrentes dessa quebra voluntária da máxima da qualidade que corresponde a falar a verdade.

(A) Gostou do meu doce de abóbora?

(B) Essa é a melhor sobremesa que alguém já comeu.

(A) entende, claramente, que (B) está exagerando (hipérbole) para implicar que ele adorou a sobremesa, embora não acredite, provavelmente, no que diz, porque também não possui evidência do que afirma. Vejamos mais um exemplo.

(A) Quem é essa dupla sertaneja?

(B) Sei lá. Devem cantar em um boteco do fim do bairro.

Neste caso, (B) quer dizer que a dupla canta muito mal, ou é desconhecida, por isso diz que canta “em um boteco de fim de bairro”.

- Abandono da máxima da relação: seja relevante

(A) Amor, precisamos discutir nossa relação.

(B) Você viu o filme que vai passar hoje à noite?

Aqui, (B) quebra a máxima de relevância para implicar que não quer enfrentar a pergunta de (A) objetivamente.

- Abandono da máxima do modo: seja claro

Pode-se quebrar essa máxima de várias formas: através do uso da ambiguidade, sendo obscuro na informação, faltando com concisão, faltando com ordem, etc.

(A) Onde você estava?

(B) Fui à fazenda ver a vaca da minha irmã.

A resposta de (B), no caso, explora a ambiguidade da expressão "vaca", que pode ser tanto o animal como um termo pejorativo (des) qualificando a irmã. Ao dizer que visitou a vaca da irmã, (B) pode estar fazendo (A) pensar nas duas possibilidades.

(A) O que você quer?

(B) Aquilo.

(B) pode estar sendo propositalmente. De qualquer maneira, há a quebra da máxima de modo.

(A) Sabe onde fica o Shopping Bosque dos Ipês?

(B) Sabe o Centro da Cidade? A Avenida Afonso Pena e o Shopping Campo Grande? Então, é justamente do lado oposto.

A intenção de (B) pode ter sido fazer referência aos lugares mais populares da cidade, para dizer que é mais longe do que (A) esperava.

(A) Quer um doce?

(B) Quero não, baiana.

A resposta de (B) quebra, intencionalmente, a ordem para implicar que ele sabe que ela é baiana e que os baianos falam assim, algumas vezes.

Agora que já temos o suporte teórico de que acreditamos precisar, passaremos para as análises do discurso dos quadrinhos e charges humorísticos.

5. Histórias em quadrinhos e charges: uma análise pragmática e semântica

Não há dúvidas de que as histórias em quadrinhos e charges estão cada vez mais presentes no cotidiano, seja em jornais, revistas, livros didáticos, almanaques e, principalmente, em publicações periódicas, despertando interesse no público de diferentes faixas-etárias e graus de escolaridade, permitindo ao seu leitor não só uma forma de entretenimento, mas também uma dramatização de diversas ideias e conceitos.

Will Eisner, renomado quadrinista americano do século XX, teve uma contribuição exímia no estudo dos quadrinhos como arte sequencial. Segundo Eisner (1988, p. 38):

A função fundamental da arte dos quadrinhos (tira ou revista), que é comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolve o movimento de certas imagens (tais como pessoas e coisas) no espaço. Para lidar com a captura ou encapsulamento desses eventos no fluxo da narrativa, eles devem ser decompostos em segmentos sequenciados. Esses segmentos são chamados quadrinhos. Eles não correspondem exatamente aos quadros cinematográficos. São parte do processo criativo, mais do que um resultado da tecnologia.

Por ser uma mescla da linguagem verbal e não verbal, ou seja, por utilizarem textos e imagens em seu discurso, as tiras em quadrinhos e as charges, contemplam uma gama de recursos estilísticos e formas de expressão capazes de produzir uma comunicação direta e eloquente com o leitor.

O objetivo deste trabalho não está voltado para o estudo desses recursos, mas sim para uma análise interpretativa do discurso dessas tirinhas, buscando entender melhor como o processo de significação implícita nesse tipo de linguagem acontece.



A) TIRINHA 1

Na tirinha acima, retirada do site www.recadopop.com, temos o diálogo entre dois amigos, supostamente “caipiras”, como são conhecidos popularmente. Podemos inferir a identidade das personagens, por meio de seus discursos com fortes marcas da variante linguística rural, pela representação das suas vestimentas, com estampas quadriculadas e chapéus de palha e pela falta de dentes, características, no imaginário coletivo, do homem do campo. Os dois amigos mantêm um diálogo coloquial, despreocupado e não fazem o uso da norma padrão da língua portuguesa.

Ainda que pretendamos focar os significantes verbais dos quadri-nhos, faremos alusão aos aspectos visuais e imagéticos, os quais julgamos ser relevantes para a nossa análise. Assim, separamos o diálogo da seguinte forma:

(A) Iae cumpadi, firme?

(B) Não, futebor.

Ao chamar a atenção de (B) dizendo “Iae cumpadi”, (A) utiliza a oralidade de uma maneira muito comum na fala de pessoas do campo, o que nos faz subentender que o diálogo ocorrerá da forma mais coloquial possível.

A colocação da palavra “firme” por (A) foi feita no sentido literal, ou denotativo, significando “seguro”, “determinado”, “estável”. Na verdade, (A) queria saber se (B) estava bem.

O humor foi construído pela resposta de (B) que, inesperadamente, surpreende (A).

(B) responde com uma negativa, seguida de outra palavra fora da norma ortográfica padrão, “futebor”.

É frequente, entre os falantes de determinadas regiões do país, como no campo, no interior ou na zona rural, a troca do fonema /l/ pelo fonema /r/, justamente pelo fato de os fonemas /l/ e /r/ estarem muito próximos, e na mesma zona de articulação fonética.

(B) responde como se a pergunta de (A) tivesse outro sentido além do que foi dito, podendo ser confirmado pela figura de uma TV que (B) está assistindo e que implica em dar um duplo sentido à palavra “firme”, que pode ser compreendida, tanto em seu sentido literal, como em um segundo sentido, ao verificarmos que o /r/ da sílaba “fir” pode ser lido como /l/, alterando completamente o sentido da palavra “firme” por

“filme” e, conseqüentemente, da pergunta, que passa, hipoteticamente, de “Olá compadre, como você está?” para “Olá compadre, você está assistindo filme?”

Eis o ponto chave do humor: a ambiguidade, causada pelo jogo fonético das consoantes /l/ e /r/ no diálogo de pessoas simples, o que acabou por dar um duplo sentido à palavra “fírm” e violar a Máxima de Modo de Grice (1967), que diz “evite obscuridade de expressão”, ou assim dizendo, “seja claro”; algo que também nos revela um jogo, ou antes, uma brincadeira com as formas que a língua pode assumir, quando praticada por seus falantes. Nesse caso, o autor da tirinha está construindo uma situação humorística por via do embate, por via do jogo entre a norma padrão e não padrão da língua, isto é, com sua elocução padrão das palavras e uma das várias formas coloquiais existentes dela.



B) TIRINHA 2

Essa tirinha, retirada do site www.tironas.blogspot.com, traz o diálogo entre um paciente (A) e seu dentista (B).

Nos dois primeiros quadrinhos, (A) pergunta para (B) como faz para manter os seus dentes limpos e (B) responde que (A) deve usar fio dental todo dia.

Os dois quadrinhos seguintes concluem a tirinha utilizando apenas a linguagem não verbal, com a figura do paciente em expressão de sagacidade, como se tivesse compreendido o que o dentista disse, e surgindo no último quadrinho vestido em um "fio dental", isto é, uma roupa de baixo feminina, reduzida.

Pela expressão de (B), no terceiro quadrinho, (A) pensou que tivesse sido claro o suficiente e que não havia quebrado máxima de Grice “seja claro”. Porém, (A) volta à consulta utilizando outro tipo de fio dental, diferente daquele que (B) tinha lhe recomendado, comprovando a ambiguidade da expressão “fio dental”, que, por serem homônimas, podem significar o objeto usado para limpeza dos dentes, como também a roupa de baixo feminina, reduzida. O humor nessa tirinha está justamente no jogo homônimo da expressão “fio dental”, que a princípio tem um sentido e finaliza com outro, violando a Máxima de Modo pelo uso da ambiguidade.

C) TIRINHA 3



Publicada na *Folha de São Paulo* em agosto de 2002, a tirinha de Browne aborda um assunto que gera polêmica: até quando deve haver o trabalho braçal feminino e em condições absurdas? Para ilustrar o tema em questão, o autor utiliza seu personagem Hagar, um *viking* conhecido por seu aspecto preguiçoso e beberrão, que abre o primeiro quadrinho com a seguinte fala: “Não é justo que uma mulher trabalhe tanto com um sol desses!”. Pela sua expressão de espanto, parece estar indignado ao ver uma mulher trabalhando debaixo do sol escaldante. A mulher não aparece no primeiro quadrinho. Se parássemos por aí, não existiria humor algum, sem a quebra de nenhuma máxima de Grice, mas não é o que ocorre.

O segundo quadrinho ilustra uma mulher realmente trabalhando debaixo do sol escaldante como previsto pela fala de Hagar, porém o per-

sonagem viola a máxima de qualidade ao dizer: “Por que não faz isso à noite?”, causando uma ironia por afirmar algo de evidência inadequada e que acabaria por comprometer sua interlocutora.

Esperava-se que Hagar tomasse o lugar da mulher em uma atitude cavalheiresca ou lhe recomendasse parar de trabalhar imediatamente. Porém, ao deixar de priorizar a palavra “tanto”, advérbio de intensidade e que, aparentemente, era o centro da sua preocupação, para enaltecer o adjunto “com um sol desses”, a personagem acaba por trazer uma solução para sua interlocutora de maneira inesperada, gerando, assim, o humor.

D) TIRINHA 4



Nessa tirinha de Edibar, retirada da página <http://www.piadas.net/imagens-para-rir?page=4>, consideraremos:

(A) é alguém que está ao telefone e se direciona a (B) oferecendo-lhe um acordo pela vida da mãe de sua esposa;

(B) se direciona a (C), sua esposa, repassando a informação de (A), desejando saber a sua opinião;

(C) responde a (B) que (A) pode estar mentindo.

(B) se volta para (A) pedindo para que prove sua afirmação, porém de uma maneira inesperada, deixa implícito que deseja que o sequestrador assassine a sogra e pede para que lhe mande a sua cabeça.

Numa análise semântica mais apurada, podemos observar algumas figuras de linguagem na fala de Edibar, como por exemplo, o eufemismo. Edibar, de uma maneira mais amena, deseja que o sequestrador

assassine sua sogra, para se livrar dela e utiliza para isso o termo “a cabeça dela”, que simboliza “a sua morte dela”.

Podemos também observar o uso de ironia. A maneira como Edibar aceita fazer o acordo com o sequestrador nos faz acreditar que está colaborando com sua esposa, mas na verdade ele quer o fim da sogra, que é totalmente o contrário do que se espera.

O cômico nessa tirinha dá-se pelo fato de Edibar desejar a morte de sua sogra, remetendo-nos a crença popular de que as sogras incomodam os casais, porém de maneira jocosa, aproveitando a deixa da própria esposa que diz: “Calma, querido! Pode ser um trote!” o marido aproveita para encaminhar o final da estória à morte da sogra.

O diálogo entre (B) e (C) ocorre em função da informação de (A) para (B).

(B) aparentemente se importa com a informação de (A) e repassa-a para (C).

(C) coopera com (B) em quantidade, qualidade, relação e modo.

(B) desrespeita as categorias de quantidade e qualidade, acrescentando uma informação que acredita ser falsa, porém propositalmente, haja vista que deseja se livrar de sua sogra, violando as máximas “não faça sua contribuição mais informativa do que o exigido para o propósito da conversa” e “não diga o que você acredita ser falso”.

Aí está o humor, que foi construído pela violação das máximas de quantidade e qualidade por Edibar.

E) TIRINHA 5

A próxima análise refere-se ao tema polêmico das balas perdidas no Rio de Janeiro. Vejamos o trecho de uma reportagem publicada no site www.g1.globo.com.br no dia 01 de dezembro de 2014:

O Brasil é o segundo país da América Latina em casos de bala perdida. E esse tipo de crime voltou a crescer no Rio de Janeiro. Infelizmente, não é esse o problema da violência do Rio de Janeiro. Há uma grande preocupação com o assassinato de policiais. Em menos de uma semana, cinco PMs e um cabo do Exército foram mortos.

A Polícia Militar divulgou os dados de mortes de policiais em 2014. Foram 17 em serviço e 85 perderam a vida quando estavam de folga, números até o dia 26 de novembro.

Mas neste sábado (29), outros três PMs foram mortos. Segundo a polícia, os crimes não têm ligação. E todos teriam reagido a assaltos.*

(*Reportagem retirada do endereço: <http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2014/12/mortes-por-bala-perdida-voltam-crescer-no-rio-de-janeiro.html>, publicada em 01/12/2014 09h22 - Atualizada em 01/12/2014 09h22).

Para ilustrar e dar um tom mais leve ao problema, o cartunista Sinfrônio elaborou uma charge carregada de humor. Segue a charge, publicada no site <http://www.plansol.com.br/vilhena/charges.gs1>.



O discurso acima faz uso de uma figura de linguagem bastante interessante: a prosopopeia, tendo em vista que a bala de revólver, um objeto, utiliza-se de fala, que é característica de seres humanos.

A ação se passa no Rio de Janeiro, por estar assim descrito no topo da charge e pela imagem do “Pão de açúcar” ao fundo, que é uma paisagem característica da cidade carioca. A munição que persegue o homem é personificada e o persegue dizendo: “O senhor poderia me ajudar?! Estou meio perdida!!”.

Há ironia na fala dessa munição de revólver, que diz estar “meio perdida”, onde na verdade ela é uma bala sem rumo, extraviada, atirada para acertar quem quer que seja, e o fato de pedir ajuda não significa literalmente que ela queira ser ajudada, mas num sentido implícito, infere-se que as balas perdidas não escolhem pessoas para se alojarem. Vemos, também, que a fala da munição viola a máxima da qualidade, que diz que não se deve falar o que não for verdadeiro.

Eis o humor dessa charge, a personificação irônica da fala de uma munição para contextualizar a questão polêmica das mortes desenfreadas de vítimas de balas perdidas na cidade do Rio de Janeiro.

6. Conclusão

Mediante os conceitos teóricos da semântica, como os sinônimos, os antônimos, os homônimos, os parônimos, a polissemia, a denotação e a conotação, além do estudo de algumas figuras de linguagem, e da pragmática, como a teoria da cooperação, implicaturas e máximas de conversação, analisamos o discurso das tirinhas de quadrinhos e charge, ressaltando as intenções implícitas dos enunciados produzidos nelas.

Ao expor os conceitos de renomados teóricos dessas áreas, como Rocha Lima, Bechara, Will Eisner e Grice, entendemos que o humor e a significação das tirinhas humorísticas e das charges podem ser construídos com base em elementos linguísticos que, muitas vezes, passam despercebidos ao leitor desavisado.

Vimos que as tirinhas são importantes por reportarem aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos, fazendo uso do humor para chamar a atenção e entreter o leitor, ao mesmo tempo em que deixa uma mensagem que vai além do diálogo exposto.

Por fim, acreditamos ter cumprido a finalidade deste trabalho, pois realizamos uma análise do discurso de tirinhas de quadrinhos humorísticos e charges fazendo uso de aspectos pragmáticos e semânticos esperando levar ao público um conhecimento maior a respeito dessa linha de pensamento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRADE, Carlos Drummond de. Cidadezinha qualquer. *Alguma poesia*, 1930
- BECHARA, E. *Gramática escolar da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.
- EISNER, Will. *Quadrinhos e a arte sequencial*. São Paulo: Martins: Fontes, 1988.

GRICE, H. P. Logic and Conversation. In: COLE and MORGAN, J. L. (Eds.). *Syntax and Semantics*, vol. 3. New York: Academic Press, 1975

ILARI, R.; GERALDI, J. W. A significação das palavras. In: ____; _____. *Semântica*. 10. ed. São Paulo: Ática, 2003, p. 8-27.

MARQUES, M. H. D. Aspectos semânticos da linguagem. In: _____. *Iniciação à semântica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003. p. 58-118

OLIVEIRA, R. P. Semântica. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*, vol. 2. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004, p. 17-46.

PINHEIRO, Carlos, *Fábulas de Esopo*. Tradução e adaptação de Carlos Pinheiro, 2012, p. 35

ROCHA LIMA. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

TAMBA-MECZ, I. *A semântica*. São Paulo: Parábola, 2006.

AS TRANSFORMAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS PRESENTES NAS MÚSICAS DE TIÃO CARREIRO E PARDINHO

Ramon Amancio Solles (UEMS)

ramonessolles@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral analisar as transformações sociais e culturais presentes nas músicas da dupla sertaneja Tião Carreiro e Pardinho, dupla de grande importância para o cenário da música caipira. Dessa forma, os objetivos específicos centram-se em verificar a importância da música caipira brasileira e refletir como as letras dessas músicas representavam o pensamento histórico da época. A metodologia do trabalho consiste em apresentar a música caipira e de como essas músicas relatavam a vida do homem sertanejo, depois definiu-se o que seriam essas transformações sociais e culturais das músicas e por fim, o último tópico do trabalho trata das análises das músicas com suas interfaces históricas.

Palavras-chave: Tião Carreiro e Pardinho. Música caipira.
Transformações sociais. Transformações culturais.

1. Introdução

A dupla Tião Carreiro e Pardinho se insere num momento singular da chamada “música sertaneja” brasileira, no qual já não vigora o chamado “sertanejo raiz” de duplas como Tonico e Tinoco e Fulano e Si-croano, mas em que a chamada “modernização” do gênero, ocorrida na passagem dos anos 1980 para os anos 1990 (e iniciada, pode-se dizer, por Chitãozinho e Xororó), ainda é muito incipiente. Gregolin Júnior (2011, p. 33) diz que “Tião Carreiro e Pardinho formaram uma das duplas mais importantes da música caipira. Os artistas gravaram mais de 40 discos juntos, e hoje são referência na música caipira”.

Assim, é possível notar o predomínio de elementos musicais tradicionais e a presença de temas tradicionais nas letras de muitas canções de Tião Carreiro e Pardinho, ao mesmo tempo que elas tematizam a realidade urbana ou as transformações sociais decorrentes da industrialização e outros agentes da modernidade.

2. Contexto da dupla

Seguindo o exemplo de muitos estilos musicais conhecidos, a música caipira surgiu, devido à fusão de elementos da cultura indígena, europeia e africana, uma miscigenação com seus caóticos instrumentos e a dança indígena, um auxiliar na hora da catequização. Segundo Sousa, “certamente o caipira, da maneira que chega ao século XX, se formou no ritmo lento da miscigenação, de modo que resultou não só da mistura do branco com o índio, mas também a do negro com ambos”. (SOUSA, 2005. p. 32, *apud* LEITE; PRATES; SAVENHAGO, 2014, p. 02)

Dessa miscigenação, gerou-se o “caipira”, *caa* – (mato) *pir* – (que corta). Nesse contexto:

A mistura do sangue do índio com o do colonizador e dos negros escravos resultou num homem forte, que se achava capaz de amoldar-se a outras formas culturais. Nômade por natureza, aventureiro, armando seu rancho aqui e ali, na rota das colheitas, roçando por temporadas, trabalhando em mutirões e tocando gado por trilhas que cortaram o país, seu êxodo para as cidades foi natural. (NEPOMUCENO, 1999, p. 33)

Segundo Nepomuceno (1999), Cornélio Pires (1884-1958) foi o grande divulgador desse gênero musical; ele escreveu diversos livros, algumas palestras, montou caravanas e viajou por todo o país, fazendo apresentações e divulgando a música caipira.

Grande conhecedor da música caipira, em 1929, levou a mesma para o estúdio, pela primeira vez, assim consolidando esse estilo até hoje conhecido, sendo esse ato o marco inicial para o desenvolvimento desse gênero musical.

Na década de 50, a música caipira sofreu sua primeira grande transformação. Devido à industrialização, o sertanejo passou a sofrer influência da modernidade, pois o campo disputava espaço com a cidade, e ser moderno era o que “estava na moda”. Com isso, Nepomuceno afirma:

O ano de 1958 foi marco das transformações. Metade dos 70 milhões de brasileiros morava no campo, portanto, a troca de influências com a cidade era grande. Valores profundamente arraigados no homem interiorano chegavam à vida das metrópoles, assim como as novidades do progresso, embrulhando toda uma forma de pensar e ser, modificavam o cotidiano da roça. (NEPOMUCENO, 1999, p. 159)

O caipira, até então, figura simples, passou a se vestir melhor e cuidar da aparência. A música ganhou novos instrumentos e efeitos mais modernos.

A música caipira era a representante do indivíduo alheio a essas modernidades, falava somente da honra, da religiosidade, do amor, dos “causos” (situações cotidianas), suas crenças; enfim, sendo a grande contadora da história de vida desse homem de origem simples.

Essa mudança do cotidiano, pode ser encontrada nas músicas de Tião Carreiro e Pardinho, em muitas canções como “Pagode em Brasília” e “A coisa tá feia”, entre outras. Podemos verificar estas dicotomias também em outras canções, assim como também é possível encontrar a nostalgia do sertão com músicas referentes à fé, histórias de comitivas etc.

2.1. A dupla

2.1.1. Tião Carreiro

José Dias Nunes, natural de Montes Claros – MG, nasceu em 13 de dezembro de 1934. Filho de lavradores, nunca foi à escola; ele se alfabetizou sozinho e formou sua primeira dupla com o amigo Valdomiro, em São Paulo, onde se apresentava nas praças e em rádios. Essa dupla foi batizada de Zezinho e Lenço Verde. Pai de uma filha (Alex Marli Dias), criador do pagode viola – uma mistura do recorte do catira (lento) com o recortado mineiro (mais expressivo) –, ritmo que influenciaria várias gerações. Faleceu em 15 de outubro de 1993 de uma complicação da diabetes.

2.1.2. Pardinho

Antonio Henrique de Lima, o Pardinho, nasceu em São Carlos, no interior do estado de São Paulo, em 14 de agosto de 1932. Quando tinha 14 anos, o circo “Rapa-Rapa” passou por esta cidade, com o qual foi embora como ajudante de montagem de espetáculo. Iniciando seus trabalhos como cantor e utilizando o nome artístico de Miranda, formou (em 1956) sua primeira dupla, com Zé Carreiro, com a qual ganhou um festival da Rádio Tupi, com a música “Canoeiro”. A partir daí, Antonio Henrique adotou o pseudônimo Pardinho e começou a criar seus próprios sucessos. Pardinho faleceu em 01 de junho de 2001.

José Dias Nunes (Tião Carreiro) e (Pardinho) se conheceram no Circo Rapa na cidade de Pirajuí – SP, onde formaram a dupla, inicialmente chamada de Zé Mineiro e Pardinho. Anos depois, a convite de Carreirinho, mudou-se para São Paulo.

Em 1978, com ajuda de Teddy Vieira, Zé Carreiro se torna Tião Carreiro, e a dupla se torna Tião Carreiro e Pardinho. Gravam seu primeiro disco, um 78 rpm com as músicas “Boiadeiro Punho de Aço” e “Cavaleiros do bom Jesus” ambas composições de Teddy Vieira e Pardinho.

Ao todo, foram 18 discos de 78 rotações, 55 lps, 54 cds; encenaram também duas peças teatrais e um filme “Sertão em Festa”, de grande sucesso na época.

3. Fundamentação teórica

No curso de letras (bacharelado) da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, da unidade de Campo Grande – MS, é ofertada a disciplina “História Cultural”, que apresenta um embasamento teórico-metodológico para a discussão da história através da cultura. No caso, a proposta do presente artigo é articular como as músicas de Tião Carreiro e Pardinho contam sobre a figura do caipira no Brasil.

Para tanto, começa-se a discussão sobre o que é história cultural para Burke, segundo o qual “a história cultural não é uma descoberta ou invenção nova” (2005, p. 15). Burke (2006, p. 13) também explica que “não há concordância sobre o que constitui história cultural, menos ainda sobre o que constitui cultura”. Enfim, esse campo de estudo já existe há muito tempo, mas novos campos estão se abrindo para esse tipo de estudo.

Barros (2003) também explica um pouco sobre a história cultural:

A história cultural é aquele campo do saber historiográfico atravessado pela noção de “cultura” [...] Cultura, contudo, é um conceito extremamente polissêmico, notando-se ainda que o século XX trouxe-lhe novas redefinições e abordagens em relação ao que se pensava no século XIX como um âmbito cultural digno de ser investigado pelos historiadores. (BARROS, 2003, p. 145)

Como Barros explica que cultura é um termo polissêmico, compreendemos que a música caipira é uma música de raiz cultural e que pode ser estudada pelo viés da história. Nesse sentido, vale-se das palavras de Costa (2010, p. 110-111), quando diz que

O diálogo entre música e história, além de enriquecer os questionamentos no campo da historiografia e da musicologia, alargando o campo de pesquisas, pode também contribuir para a construção de uma história cultural [...] Pensando justamente na interseção com a história cultural, partimos da conjuntura de que as práticas musicais se inserem no plano das práticas culturais. Desta

maneira, consideramos que o campo cultural é dinâmico, com significados variáveis e historicamente condicionados.

Logo, relacionar as músicas de Tião Carreiro e Pardinho se torna algo viável para esse campo de estudo. É possível sintetizar através das músicas da dupla uma questão sociocultural do país, como veremos no próximo tópico.

4. Análises das músicas

A maioria das músicas que propomos estudar está presente no álbum intitulado *4 Azes* (1981). A seguir, suas faixas e seus respectivos compositores⁷²: “Uma flor e uma santa” (Lourival dos Santos, Tião Carreiro e Paraíso); “Homem até debaixo d’água” (Arlindo Rosa, Lourival dos Santos e Tião Carreiro); “Pagode em Brasília” (Teddy Vieira e Lourival dos Santos); “A vaca já foi pro brejo” (Tião Carreiro, Lourival dos Santos e Vicente P. Machado); “Boiadeiro é boi também” (Lourival dos Santos e Tião Carreiro); “Carga pesada” (Carlos César e José Fortuna); “Rei dos delegados” (Mairiporã e Pardal); “Horas perdidas” (Mairiporã e Pardinho); “O menino da tábu” (Mairiporã e Pardinho); “Carreteiro do Brasil” (Mairiporã e Pardinho); “Amor proibido” (Dino Franco) e “Os milagres do menino da tábu” (Mairiporã e Pardinho).

No álbum, estão presentes questões culturais e sociais. Por exemplo, o álbum abre com duas canções que expõem a visão de mundo tradicional do homem do campo.

A primeira – “Uma flor e uma santa” – aborda os temas do amor filial e do amor matrimonial. Em suma, do amor familiar:

Minha mãe é uma santa
Minha amada é uma flor
Minha mãe me deu a vida
Minha amada muito amor.

A segunda música – “Homem até debaixo d’água” – fala sobre valores como coragem e respeito às tradições:

O caboclinho de sangue na veia
Vergonha na cara e bastante opinião

⁷² Disponível em: <<http://www.dicionariompb.com.br/tiao-carreiro/discografia>>. Acesso em: 02-03-2015.

A filha mais nova de um fazendeiro
Ele namorava com boa opinião.

Na continuidade da letra, o fazendeiro impede o namoro do peão com a filha. O casal foge e, trabalhando de sol a sol, mas respeitando a virgindade da moça, o peão consegue enriquecer e volta para pedir a mão dela ao pai.

Já a canção seguinte – “Pagode em Brasília” – fala, entre outras coisas, da história política e da realidade urbanística do Brasil da época, fugindo às temáticas estritamente sertanejas:

Bahia deu Rui Barbosa
Rio Grande deu Getúlio
E Minas deu Juscelino
De São Paulo eu me orgulho

(...)

Baiano não nasce burro
Dá um *show*, rei das coxilha
Paulista ninguém contesta
É um brasileiro que brilha
Quero ver cabra de peito
Pra fazer outra Brasília

A quarta canção, a conhecida – “A vaca já foi pro brejo” – tem como tema a perda do respeito pelos valores tradicionais:

Mundo velho está perdido
Já não endireita mais
Os filhos de hoje em dia
Já não obedece os pais

É o começo do fim
Já estou vendo sinais
Metade da mocidade
Estão virando Marginais
É um bando de serpentes
Os mocinhos vão na frente
E as mocinhas vão atrás.

Esse retrato, por sua vez, inclui elementos de modernização social:

Pobre pai e pobre mãe
Morrendo de trabalhar
Deixou o couro no serviço
Pra fazer o filho estudar

Compra carro a prestação
Para os filhos passear
Os filhos vive rodando
Fazendo pneu cantar.

Esses exemplos são suficientes para demonstrar a existência de um conflito entre modernidade e tradição no disco *4 Azes* (1981). Nossa proposta é detalhar esse conflito em cada canção e no conjunto do disco, levando em conta as transformações sociais e culturais pelas quais o Brasil passava na época, além das transformações específicas no campo da música popular e da música sertaneja.

Escrita na década de 1980 considerada a década perdida⁷³ “A Coisa tá feia”, música de Lourival dos Santos em parceria com Tião Carreiro, presente no disco faixa 07, do disco *O Som da Viola* (1983), contextualiza bem o que ocorria no Brasil nessa época. O país passava por uma recessão, arrocho salarial, inflação em índices alarmantes, além do aumento da dívida externa, afetando todos níveis da sociedade, com desemprego e pobreza. Esse era o cenário do Brasil nessa época.

Escrita em 1982, bem quando este cenário já estava instaurado, ao longo dos seus versos, os autores, através de simbologias campestres, se utilizando de metáforas. Eles descrevem o que acontecia no momento e o que ainda estava por vir.

Os dois primeiros versos da canção retratam a transição de uma ditadura militar para uma democracia, na visão dos autores algo ruim pois nos versos:

Burro que fugiu do laço
tá debaixo da roseta
Quem fugiu de canivete
foi topar com baioneta

é representado o chamado “Milagre Econômico”, uma farsa de curta duração, alcançado pelos militares anos anteriores estava fresco na mente dos trabalhadores, que pelos autores essa transição prejudicou a econo-

⁷³ A crise econômica dos anos 80, a década perdida, foi objeto de inúmeros estudos de economistas. No caso brasileiro, a aceleração da inflação e a centralidade política da discussão sobre planos de estabilização econômica deram o tom aos primeiros governos civis posteriores ao regime autoritário, o de José Sarney (1985-1990) e o de Fernando Collor de Mello (1990). A sucessão de planos econômicos frustrados condicionou o processo político em seu conjunto, lançando dúvidas e temores com relação à própria consolidação das instituições democráticas. (SALLUM JR; KUGELMAS, 1991, p. 145)

mia. O burro era tratado no laço apenas para carregamento estava sendo utilizado na montaria, para outros trabalhos, e sofrendo nas esporas, trabalhando mais pesado, a figura do canivete empregada no segundo verso, ele trata arma pequena que traz ou trazia danos só que menores ao fugir, mudar depara-se com algo maior e mais perigoso como a baioneta, com consequências mais devastadoras.

Nestes versos,

Já está no cabo da enxada
quem pegava na caneta
Quem tinha mãozinha fina
foi parar na picareta

o desemprego é uma realidade, forçando as pessoas a trabalharem em qualquer função para que possam sobreviver, e que nem os mais abastados estavam alheios pelo que o país passava, pois na época que tinha a “mãozinha fina” eram os ricos que podiam se dar ao luxo de não fazer trabalhos braçais, como os jovens de hoje em dia que têm a oportunidade de estudar e ser sustentados pelos pais. Não era o que ocorria. Era necessário que até eles fossem para as picaretas trabalhar.

O refrão no final de cada estrofe é o seguinte:

A coisa tá feia,
a coisa tá preta...
Quem não for filho de Deus,
tá na unha do capeta.

Esse refrão em especial os versos “A coisa tá feia, / a coisa tá preta” enfatizam como a situação está complicada e que a solução não estava próxima, e ratifica quem não tiver fé está perdido, usando as figuras de Deus e do Capeta para representar os dois extremos entre a riqueza/pobreza e emprego/desemprego.

Ao se analisar os versos

Criança na mamadeira,
já tá fazendo careta.
Até o leite das crianças
virou droga na chupeta.
Já está pagando o pato,
até filho de proveta,

relata-se que as futuras gerações já estavam sofrendo as consequências, como a falta de alimento abordado nos primeiros versos, e sempre dando ênfase que todos os setores eram afetados, “até filho de proveta / estava pagando o pato”, mostrando que esta distinção não existia, pois quem ti-

nha filho de proveta eram apenas pessoas de recursos elevados, e exigiam um certo planejamento para poder ter um filho dessa maneira.

Mundo velho é uma bomba,
girando neste planeta.
Qualquer dia a bomba estoura
é só relar na espoleta

Neste momento os autores dão um aviso: uma catástrofe está próxima, utilizando muito bem da figura de uma bomba girando em torno do planeta, olhar de uma maneira mais ampla do que estaria por vir, e que estava prestes a acontecer não teria precedentes.

Quem dava caixinha alta,
já está cortando a gorjeta
Já não ganha mais esmola
nem quem anda de muleta
Faz mudança na carroça
quem fazia na carreta.

O arrocho salarial, a pobreza, a diminuição do poder aquisitivo da população, em baixa de uma maneira simples os autores demonstram que esbanjamentos não ocorriam, e que população não podia mais usufruir de luxos, e quem era pobre mais pobre ficaria, pois até as esmolas foram cortadas, e que deveriam procurar outros modos de economizar.

Colírio de dedo-duro
é pimenta malagueta
Sopa de caco de vidro
é banquete de cagueta.

A ditadura militar, pode ser representada, em suas letras, onde os militares ao dar a advertência que os músicos, atores, ativistas políticos eram perseguidos. Os mesmos eram entregues pelos “dedos duros”, que passavam a informação para os militares, o que era uma desonra na visão do homem sertanejo.

Quem foi o rei do baralho
virou trouxa na roleta
Gavião que pegava cobra,
já foge de borboleta
Se o Picasso fosse vivo
ia pintar tabuleta
Bezerrada de gravata
que se cuida não se meta
Quem mamava no governo
agora secou a teta.

Nos dois primeiros versos da última estrofe, percebe-se a referência ao mercado de ações, pois, os investidores estrangeiros deixaram de investir no país pela alta do petróleo, fazendo com que o Brasil perdesse muitos investidores estrangeiros. Dessa forma, gerou-se grande perda nas bolsas de valores. A figura do gavião predador, animal de caça, utilizando a metáfora da borboleta, que afugenta tal animal, mostra a fragilidade que os grandes empresários passam naquele período, e de uma maneira cômica, Picasso é citado na música, que nem ele escaparia do “arrocho” ele seria obrigado a pintar tabuleta, bem longe das glamorosas telas. O último verso mostra que a letra não é a favor da ditadura, pois nesse período ocorreram grandes “mamatas” e negociatas. Na verdade foi um dos períodos de maior corrupção da história do Brasil, talvez o maior.

E para fechar, até os corruptos eram vítimas da recessão, o país estava tão mal que nem as conhecidas armações para desvios de verbas estavam ameaçadas, e que não poderiam “mamar” nas tetas secas do governo, esta música retrata bem e passeia por todos os níveis da sociedade, visto do olhar do homem do campo que também era afetado pela economia, pois ele migrava do campo para cidade em busca de uma vida melhor, e ao se deparar com aquela situação declara

A coisa tá feia,
a coisa tá preta
quem não for filho de Deus
tá na unha do Capeta.

5. Conclusão

Nossa proposta foi detalhar o conflito em cada canção e no conjunto do disco, levando em conta as transformações sociais e culturais pelas quais o Brasil passava na época, além das transformações específicas no campo da música popular e da música sertaneja.

Em relação ao primeiro aspecto, ou seja, as transformações sociais e culturais mais amplas, uma referência importante é o livro *A Moderna Tradição Brasileira: Cultura Brasileira e Indústria Cultural*, de Renato Ortiz, que mostra a interpenetração de tradição e modernidade no desenvolvimento da cultura brasileira.

Embora trate de períodos anteriores à década de 80, esse estudo certamente nos ajudará a compreender os processos que desembocam nessa década. Quanto à música popular e sertaneja, e à biografia dos cantores, nós nos valem de teses e sites especializados. Também nos va-

lemos da discussão sobre "Os álbuns de canção como obras lítero-musicais" empreendida por nosso orientador no texto com esse título, e também dos estudos sobre a forma canção reunidos no livro *Literatura e Música*, de Solange Ribeiro et alii.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS, José D' Assunção. História cultural: um panorama teórico e historiográfico. *Textos de História*, vol. 11, n. 1, p. 145-171, 2003. Disponível em:

<<http://periodicos.unb.br/index.php/textos/article/viewFile/5925/4901>>.

Acesso em: 24-04-2015.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. *Variedades de história cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

COSTA, Manuela Areias. Música e história: desafio analítico. In: XXVI Simpósio Nacional de História (ANPUH), 2011, São Paulo - USP. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História da ANPUH*, 2011. Disponível em:

<http://www.uss.br/pages/revistas/revistacaminhosdahistoria/V6N22010/pdf/007_Musica_Historia.pdf>. Acesso em: 24-04-2015.

GREGOLIM JÚNIOR, Luiz Manoel. *Presença do sagrado na música caipira de raiz brasileira: análise de composições de Tião Carreiro e Pardinho*. 2011. Dissertação (de mestrado). – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

LEITE, S. F.; SAVENHAGO, I. J. S. Cordas caipiras: a viola como instrumento de resistência cultural (orientação). In: Intercom (Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação), 2014, Vila Velha – ES. Intercom 2014 – Comunicação: Guerra e Paz, 2014. Disponível em:

<<http://www.portalintercom.org.br/anais/sudeste2014/expocom/EX43-1752-1.pdf>>. Acesso em: 24-04-2015.

NEPOMUCENO, Rosa. *Música caipira: da roça ao rodeio*. São Paulo: Editora 34, 1999.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de et al. *Literatura e música*. São Paulo: Senac/Instituto Itaú Cultural, 2003.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SALLUM JR, Brasílio; KUGELMAS, Eduardo. O leviathan declinante: a crise brasileira dos anos 80. *Estudos Avançados*, vol. 5, n. 13, p. p. 145-159, 1991. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v5n13/v5n13a09>>. Acesso em: 02-03-2015.

**BREVE ANÁLISE DA ADAPTAÇÃO
DA OBRA DE MACHADO DE ASSIS *HELENA***

Lucas Recalde (UEMS)

lucasrecalde@gmail.com

Catarina Santos Capitulino (UEMS)

cacaulevitaibg@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo principal fazer uma breve análise da obra adaptada para o formato das histórias em quadrinhos japonesas (mangá), *Helena* de Machado de Assis. As adaptações dos clássicos da literatura brasileira configuram a prática de leitura no ambiente escolar nos dias atuais. Dessa maneira, o presente trabalho, utilizando referências que historicizam a prática da escrita e da leitura em diferentes momentos da história, manifesta a presença das adaptações no Brasil, mais constatadas no século XIX, momento em que se inserem influências culturais de outros países. Nessa perspectiva, pretende-se discutir sobre as adaptações como um bem cultural, bem como a utilização do recurso para o incentivo à leitura. Nesse sentido, entende-se que as adaptações são textos reescritos, baseados numa obra clássica denominada literária, destinado a um público que não tem acesso ao original. Os referenciais utilizados são Formiga (2009), Meireles (2008), Silva (2011), Souza & Gomes (2013). As adaptações dos clássicos brasileiros para histórias em quadrinhos são vistas como recursos pedagógicos que devem ser utilizados no âmbito escolar juntamente com o texto original.

Palavras-chave: Adaptações literárias. Histórias em quadrinhos. Prática de leitura.

1. Introdução

É notável, durante os anos 1990, a grande explosão que os *man-gás*, as histórias em quadrinhos japonesas, tiveram no Brasil. Com um estilo diferente ao dos *comics*, ou as histórias em quadrinhos estadunidenses e também dos quadrinhos brasileiros, tanto os traços quanto as histórias vindas Japão conquistaram, e ainda conquistam milhares de fãs.

O presente artigo propõe-se a analisar uma obra de um dos mais renomados autores adaptado a este estilo: *Helena*, de Machado de Assis.

A utilização de obras clássicas da literatura nacional adaptadas para o universo das histórias em quadrinhos é uma configuração que ocorre, hoje em dia, nas escolas.

Assim sendo, o presente trabalho, utilizando referências que historicizam a prática da escrita e da leitura em diferentes momentos da história, manifesta a presença das adaptações no Brasil, mais constatadas no século XIX, momento em que se inserem influências culturais de outros países.

Seguindo pela mesma perspectiva, pretende-se discutir sobre as adaptações como um bem cultural, bem como a utilização do recurso para o incentivo à leitura.

O presente trabalho divide-se em três momentos. Na primeira denominada *Breve histórico das adaptações*, propõe-se apresentar que as adaptações não é fato recente, mas faz parte da atividade humana. No segundo momento, apresenta-se a análise da adaptação da obra de Machado de Assis para mangá. E no último momento, expõem-se os benefícios da utilização das adaptações no âmbito escolar.

2. Breve histórico das adaptações

As adaptações das obras literárias consideradas clássicas não é algo recente, mas se faz presente em outros momentos da História. Na Roma Antiga no século I d.C. os retóricos já se apropriavam de obras que se adaptavam aos seus critérios.

Formiga (2009, p. 15) afirma que “as características desses textos mantêm alguma semelhança com as chamadas ‘adaptações’ ou ‘histórias recontadas’ na atualidade [...]”. Também, “[...] a Bíblia, os tradicionais contos de fadas, as fábulas [...]” apresentam traços que se assemelham ao processo da adaptação.

As adaptações possuem um papel político na sociedade, pois intervem socialmente como instrumento de leitura. Carrega consigo a funcionalidade da interação entre texto original e leitor. Esse leitor que por motivos diversos não se afez a literatura dos clássicos.

Considera-se que os clássicos da literatura são grandes obras criadas pela humanidade, razão pela qual compreendemos o histórico da humanidade e dos meios dos registros textuais. Mas, concomitantemente, concorda-se com Eagleton (2006, p. 17) ao defender que é ilusória a conclusão de que o estudo da literatura é o estudo de uma entidade fixa e limitada.

uma obra pode ser considerada como filosofia num século, e como li-

teratura no século seguinte, ou vice-versa, também pode variar o conceito do público sobre o tipo de escrita considerado como digno de valor. Até as razões que determinam a formação do critério de valioso podem se modificar.

Ainda segundo o autor, “*valor* é um termo transitivo: significa tudo aquilo que é considerado como valioso por certas pessoas em situações específicas, de acordo com critérios específicos e à luz de determinados objetivos” (EAGLETON, 2006, p. 17). Portanto em cada momento histórico, a literatura configura-se de uma maneira.

Em muitas obras, o adaptador esclarece, logo na capa, que os textos são baseados numa obra principal, e não criando outra. O que justifica as modificações inseridas nos textos ao mesmo tempo em que permanece fiel ao enredo.

O conceito de adaptação tomado no presente trabalho, baseia-se na definição da passagem de uma obra literária para outras mídias e artes, como ao teatro, ao cinema, às histórias em quadrinhos, à TV, ou seja outro gênero textual.

A obra shakespeariana, *Romeu e Julieta*, tem sido adaptada para filmes, cinema, histórias em quadrinhos, como para *A Turma da Mônica*, e até mesmo nos teatros.

Diante disso, nos deparamos com o discurso no qual o cânone literário é visto como inalteráveis. Eagleton (2006, p. 19) afirma que

todas as obras literárias, em outras palavras, são ‘reescritas’, mesmo que inconscientemente, pelas sociedades que as leem; na verdade, não há releitura de uma obra que não seja também uma ‘reescritura’. Nenhuma obra, e nenhuma avaliação atual dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que, nesse processo, sofra modificações, talvez quase imperceptíveis.

À medida que as sociedades se apropriam de determinados textos, ele tornam-se reescritos, adaptados às outras maneiras de produções sociais de registro. Para Formiga (2009, p. 29) a imposição da leitura de uma obra provém da instituição acadêmico-literária e baseia-se numa prática ilusória, pois nenhum texto é totalmente original, pois a própria linguagem, em sua estrutura, é uma tradução (PAZ, 2009).

Formiga (p. 240) afirma que as adaptações

[...] podem proporcionar uma leitura contemporânea da Antiguidade ou de outras épocas, recorrendo a atualizações linguísticas e formais, condensação, omissões e acréscimos, estratégias já utilizadas para disseminação da leitura entre épocas e culturas diversas.

Existe uma interação entre autor, adaptador, texto e leitor de forma que a criar um horizonte de possibilidades na construção de sentidos ao leitor. Pois, entende-se que “a leitura não é uma prática neutra, é campo de disputa, é espaço de poder”. (ABREU, 2002 *apud* SOUZA & GOMES, 2013, p. 676).

A leitura origina-se de uma necessidade social nas quais instrumentos ideológicos ditam sua importância. Consequentemente, aumentam-se o número de leitores.

No decorrer da história a leitura configurou-se em diversas formas, “[...] da modalidade de transmissão oral ao manuscrito, desde à engenhosa invenção de Gutemberg, do texto impresso ao virtual eletrônico, e-book.” (FORMIGA, 2009, p. 38). Dessa maneira, mudaram-se as formas de transmissão de cultura, e as adaptações tornaram-se veículos difusores de grandes obras culturais.

Num momento onde o Brasil dependia inteiramente do domínio português, a circulação de livros era procedente da cultura europeia. Ocorrendo assim, a tradução para a língua portuguesa, papel desempenhado por editores, tradutores e adaptadores que juntamente com as versões portuguesas inseridas no Brasil, começaram a criar estratégias de circulação das adaptações.

Segundo Chartier (1999, p. 77 *apud* FORMIGA, 2009, p. 46), certas formas e gestos de leituras “[...] são extintas e novas atitudes de leitura são inventadas porque estas mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler.” Essas novas formas tem como objetivo a compreensão do público. Nessa perspectiva, a leitura faz-se heterogenia, pelo seu caráter determinado pela produção e circulação de novos formatos de livros.

Para Machado (2002, p. 15), “o primeiro contato com um clássico, na infância e adolescência, não precisa ser com o original. O ideal mesmo é uma adaptação bem feita e atraente.” Pois, algumas obras não estão ao alcance da compreensão imatura de muitos. Mas, um convite para a inserção no mundo da literatura.

Os romances-folhetins realizados no século XIX assemelhavam-se à função do livro no Brasil. Os romances-folhetins foram vendidos nas ruas, lidos por um vasto público, e que atualmente são tomados como clássicos cujos autores podem-se citar José de Alencar, Machado de Assis, Manuel Macedo. Diante disso, reconhecem-se as diferentes práticas

de leitura.

Formiga (2009, p. 55) explica que no método escolástico

[...] a leitura passava por um processo de intermediação. Os textos *originais* eram filtrados através das interpretações feitas por ‘autoridades reconhecidas’ [...] que passavam adiante as regras ortodoxas, cuja implicação era a leitura *correta*.

Dessa maneira, não havia contato direto estudantes, religiosos ou pagãos com os textos originais. No Brasil colonial, os jesuítas eram quem recontavam as histórias bíblicas nas novas terras a fim de salvar as almas encontradas.

A pedagogia inserida nas escolas jesuítas, *Ratio Studiorum*, indicava a obediência à ordem e à disciplina escolástica. Os alunos conviviam, assim, com a mudança do conto oral para a escrita. Utilizavam-se versões das leituras clássicas com comentários acerca dos textos. E para o ensino de língua, orientava-se uso de traduções de trechos estudados. Percebe-se, assim, a presença das adaptações na metodologia do *Ratio*.

Textos de Virgílio, Cícero, Horácio e muitos outros foram adaptados ao currículo no período de Quinhentos, Seiscentos e Setecentos.

No fim do século XIX, os contos da carochinha foram reunidos e adaptados da tradição oral por Figueiredo Pimentel. Depois, professores como Carlos Jasen, traduziram e adaptaram obras estrangeiras para o espaço escolar.

Não se pode deixar de citar a contribuição dos irmãos Grimm que adaptaram para o público infantil as histórias herdadas. E antes, no século XVI, com as versões francesas de Perrault.

Monteiro Lobato, por sua vez, disseminou os contos da carochinha, bem como as traduções e adaptações de Perrault, dos Grimm e Andersen.

Formiga (2009) afirma que na década de 1960, Maurício de Souza cria *A Turma da Mônica*, pela Editora Continental. Em seguida, pela Editora Abril de 1970 a 1986, de 1987 a 2006 pela Editora Globo, e a partir de 2007 pela Panini Comics. O quadrinista brasileiro se vale de clássicos como Shakespeare, além dos contos de fada.

As histórias em quadrinhos são reconhecidas como um gênero composto pela linguagem verbal e não verbal que juntamente postas dão sentido e significado à narrativa.

Segundo Souza; Gomes (2013) a ascensão das adaptações dos clássicos em quadrinhos foram incentivadas pelo Governo Federal que se tornou o maior cliente das editoras. As editoras comerciais brasileiras foram presentes desde o século XIX e tomam força para a disseminação de obras adaptadas cada vez mais.

As adaptações são pensadas pelo mercado editorial para alcançar crianças e jovens. Dessa maneira, observa-se o aumento de leitores no país. Mas reconhece-se que “[...] há o poder do mercado na circulação de obras impressas, que dominam e formam confronto que a própria leitura impõe, padrões de gosto e de consumo [...]” (SOUZA & GOMES, 2013, p. 676-677)

Portanto, existe um desafio para atrair leitores e criam-se estratégias a fim do consumo do produto por meio de métodos textuais e editoriais.

Portanto, as adaptações, especificamente feitas para quadrinhos, exigem um olhar atento para os aspectos linguísticos, à linguagem quadrinista, bem como o conhecimento profundo da obra de origem e seu contexto histórico em que foi escrito.

3. A adaptação de *helen* para os mangás: breve análise

Helena, de Machado de Assis, divide-se em 28 capítulos e foi lançado inicialmente em formato de folhetim entre os meses de agosto e novembro de 1876, tendo a história em si desenrolada nos anos 1850 e 1851

Dentro ainda da fase romântica do autor, a história de *Helena* começa a partir do momento em que o Conselheiro Vale falece e, por meio de seu testamento, reconhece *Helena* como filha, chocando Estácio, seu irmão e também D. Úrsula, irmã de Vale.

Em um primeiro momento, há certa desconfiança sobre a jovem, que está entre seus dezesseis para dezessete anos; porém, dotada de uma inteligência bem desenvolvida e de outros atributos, como a meiguice, aos poucos vai conquistando a todos, principalmente seu irmão, por quem acaba nutrindo um amor proibido.

Antes de continuar, é pertinente dizer que

Mangá é o nome dado às histórias em quadrinhos de origem japonesa. (...) se diferenciam dos quadrinhos ocidentais não só pela sua origem, mas princi-

palmente por se utilizar de uma representação gráfica completamente própria. (JBC MANGÁS. *O que é mangá?* Disponível em: <<http://mangasjbc.uol.com.br/o-que-e-manga>>. Acesso em: 20-02-20150. Grifo nosso).

A adaptação de *Helena* para *mangá* foi realizada pela Studio Season sob encomenda da editora New Pop, voltada justamente para este tipo de histórias em quadrinhos e lançado em 2014.

Logo nas primeiras páginas há o aviso de que “ler o mangá de *Helena* não é a mesma coisa que ler a obra” (SEASONS, 2014, p. 06), ou seja, a adaptação em si trata-se apenas de uma releitura do texto machadiano, visando trazer para o público que gosta das histórias em quadrinhos japonesas a obra de Machado de Assis. Por isso, explica-se que “[...] a história sofreu cortes, ao mesmo tempo em que tivemos que recriar cenas que eram apenas citadas por Machado.” (*Id. ibid.*).

É importante, também, trazer outra principal diferença do *mangá* de *Helena*: por se tratar de um estilo originalmente japonês, os *mangás* seguem uma linha de leitura diferente da ocidental, ou seja, ao contrário da leitura da esquerda para a direita, como acontece, por exemplo, com o português, a leitura da língua japonesa geralmente ocorre da direita para esquerda. Quando esses quadrinhos são traduzidos, costuma-se manter esta ordem. No caso de *Helena* optou-se por utilizar o estilo de leitura ocidental, ou seja, da direita para a esquerda.

Da mesma maneira, os diálogos originais do texto de Machado de Assis foram adaptados para o léxico atual, procurando manter a essência assim como foram introduzidos outros diálogos de forma a manter a fluência da história.

Apesar de uma ter sido criada com base na outra, o texto original e o texto em formato de história em quadrinhos são obras diferentes, cada uma com seus pontos particulares.

Um exemplo, já precitado, é o acréscimo de diálogos no *mangá* para que a narração possuísse fluência. Também é importante dizer que a caracterização dos cenários e também dos personagens depende, além das descrições do autor assim como o contexto histórico da história, da imaginação de quem adapta a história, dando suas próprias características aos personagens de Machado de Assis. “(...) há confrontos entre a própria obra e o leitor, entre o imaginário da obra e o de seus interlocutores”. (SOUZA & GOMES, 2013, p. 676).

4. Adaptações dos clássicos em sala de aula: incentivo à leitura

As histórias em quadrinhos se tornam recurso de grande riqueza quando inserida para fins pedagógicos. Reúnem a linguagem verbal e a linguagem visual e que juntamente com a linguagem quadrinista dão sentido à obra.

Segundo Souza & Gomes (2013, p. 677) “na adaptação aos quadrinhos a imagem pode ser melhor trabalhada para traçar mais claramente a ambientação da história.” Portanto, faz-se necessário que as adaptações captem as melhores imagens para que sejam inseridas na história. Ponto esse que se deve observar em sala de aula com discentes.

Outro ponto a ser trabalhado, são o silêncio e as trocas de olhares nos quadrinhos, pois para Neto (*apud* SOUZA & GOMES, 2013, p. 678) “a leitura dos quadrinhos favorece um desenvolvimento mais harmonioso entre as tarefas de analisar racionalmente e o trabalho de ler o mundo com sensibilidade.”. Assim, não se pode colocar de lado os valores artísticos nos quadrinhos.

Os objetivos do uso dos quadrinhos em sala de aula variam de acordo com cada discente, desde que não exclua as especificidades desse gênero como os tipos de quadrinhos, linguagem verbal e visual.

Segundo Eisner (1989, p. 07), as “histórias em quadrinhos comunicam numa linguagem que se vale de uma experiência visual comum ao criador e ao público.” Portanto, as histórias em quadrinhos constituem um gênero multimodal. Caracteriza-se pela presença de diversas formas de linguagem que interagem entre si.

Cavalcante, Gomes, Tavares (2014, p. 16) apontam as contribuições da utilização dos quadrinhos em sala de aula, pois

[...] podem contribuir muito para a formação do aluno, assim como podem trazer ao professor um leque de opções para que ele possa trabalhar a leitura, a produção, a interpretação, o senso crítico, o raciocínio lógico, enfim, esse gênero possibilita ao professor inúmeras possibilidades de se trabalhar a língua nos seus mais diferentes modos e para os mais variados fins. Assim, cabe ao professor fazer um estudo aprofundado do gênero e perceber o quanto ele pode abrilhantar as suas aulas e despertar no aluno mais prazer no aprendizado da língua.

A utilização das adaptações para quadrinhos incentiva a leitura. Mas, salienta-se que uma adaptação não é a própria obra literária, dessa maneira, faz-se necessário que o docente trabalhe juntamente com a obra de origem, enfatizando as diferenças, mas que ambas são importantes, e que os quadrinhos e as adaptações também são bens culturais.

Como foi apresentada, a leitura não é uma ação neutra. A escola, instrumento pensado para ensinar os conhecimentos historicamente presentes na humanidade, legitima o discurso da academia, dos registros oficiais e das editoras a respeito das leituras.

Segundo Formiga (2009, p. 178), “na relação mercado/capital e escola, existem tensões, naturalmente, porque há, no intercâmbio de circulação de mercadoria e de sua validação, uma relação de poder e autoridade, de força econômica e cultural”.

A relação autor-obra-público apresentam-se componentes indissociáveis. Assim, se faz com a tríade mercado-escola-leitor, na qual a escola interliga e legitima os produtos culturais. Mas, é do leitor a decisão da aquisição da obra importa.

As adaptações são tomadas como bens culturais, pois é uma prática presente na história da humanidade e que constitui uma forma de produção pensada coletivamente, que abarca os profissionais que mediam os textos adaptados e os leitores.

5. Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo principal fazer uma breve análise da obra adaptada para o formato das histórias em quadrinhos japonesas (mangá), *Helena*, de Machada de Assis.

As adaptações dos clássicos da literatura brasileira configuram a prática de leitura no ambiente escolar nos dias atuais. Dessa maneira, o presente trabalho, utilizou referências que historicizam a prática da escrita e da leitura em diferentes momentos da história, manifesta a presença das adaptações no Brasil, mais constatadas no século XIX, momento em que se inserem influências culturais de outros países.

Nessa perspectiva, refletiu-se sobre as adaptações como um bem cultural, bem como a utilização do recurso para o incentivo à leitura. Nesse sentido, as adaptações são textos reescritos, baseados numa obra clássica denominada literária, destinado a um público que não tem acesso ao original.

As adaptações dos clássicos brasileiros para histórias em quadrinhos são recursos pedagógicos que devem ser utilizados no âmbito escolar juntamente com o texto original, pois ambos possuem seu valor.

Portanto, cabe ao professor elaborar um bom planejamento com objetivos claros para introduzir adaptações em sala de aula e ressaltando a importância do texto literário e as adaptações seja em mangás, quadrinhos, cinema, teatro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006. Disponível em:

<http://minhateca.com.br/viniciusbarbosadearaujo/Eagleton*2c+Terry/Eagleton*2c+Terry+-+Teoria+da+Literatura*2c+uma+introdu*c3*a7*c3*a3o,153077818.pdf>. Acesso em: 15-02-2015.

EISNER, Will. *Quadrinhos e arte sequencial*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

FORMIGA, Girlene Marques. *Adaptações de clássicos literários: uma história da leitura no Brasil*. 2009. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. Disponível em:

<http://bdtd.biblioteca.ufpb.br/tde_arquivos/9/TDE-2012-11-08T112019Z-1831/Publico/arquivototal.pdf>.

JBC MANGÁS. *O que é mangá?* Disponível em:

<<http://mangasjbc.uol.com.br/o-que-e-manga>>. Acesso em: 20-02-2015.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos desde cedo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

O mangá no BRASIL. Disponível em: <http://www2.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/0410903_06_cap_02.pdf>. Acesso em: 22-02-2015.

PAZ, Octavio. *Tradução: literatura e literalidade*. Trad.: Doralice Alves de Queiroz. FALE/UFMG, 2009, p. 9-33. Disponível em:

<<http://www.letras.ufmg.br/vivavoz/data1/arquivos/traducao2ed-site.pdf>>. Acesso em: 18-02-2015.

SOUZA, Luciana de Castro; GOMES, Nataniel dos Santos. Uso dos quadrinhos em sala de aula: as adaptações de clássicos da literatura a no-na arte visita os clássicos. *Revista Philologus*, ano 19, nº 55. Rio de Janeiro: CiFEFiL, jan./abr.2013.

BREVE ESTUDO DO TRABALHO DE FACE PRESENTE NAS TIRINHAS EM QUADRINHOS

Roselaine Santana da Silva (UEMS)

roselainessilva@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo fazer um breve estudo sobre os aspectos pragmáticos da língua portuguesa, usando as tirinhas em quadrinhos como ilustração. A pragmática é a teoria do uso linguístico em que noções como contexto extralinguístico, intenção do falante, interação verbal entre falante e ouvinte e ação são essenciais para a compreensão do que se pretende comunicar. Para suporte teórico, nos apoiaremos nos conceitos de trabalho de face, isto é, o esforço que fazemos para nos manter à altura da excelência que projetamos sobre nós mesmos e do tratamento que acreditamos merecer por parte dos outros. Serão utilizados conceitos de autores renomados nessa área, tais como Brown, Levinson e Goffman. Será mostrado que as palavras em uso assumem, muitas vezes, outros significados e que no momento da produção linguística, estabelecem-se relações entre o que é dito, o modo como é dito, a intenção com que é dito, a localização no espaço e no tempo, as funções sociais, as atitudes, os comportamentos e as crenças dos participantes.

Palavras-chave: Trabalho de face. Pragmática. Língua portuguesa. Tirinhas.

1. Introdução

A pragmática é a teoria do uso linguístico em que noções como contexto extralinguístico, intenção do falante, interação verbal entre falante e ouvinte e ação são essenciais para a compreensão do que se pretende comunicar.

De acordo com os conceitos teóricos dessa área de estudo, as palavras em uso assumem, muitas vezes, outros significados. Por isso, no momento da produção linguística, estabelecem-se relações entre o que é dito, o modo como é dito, a intenção com que é dito, a localização no espaço e no tempo, as funções sociais, as atitudes, os comportamentos e as crenças dos participantes.

O trabalho de face é um conceito pragmático que pode ser definido como o esforço que fazemos para nos mantermos à altura da excelência que projetamos sobre nós mesmos e do tratamento que acreditamos merecer por parte dos outros.

Este artigo tem por objetivo fazer um breve estudo sobre os aspectos pragmáticos da língua portuguesa, que envolvem polidez e o trabalho de face, usando as tirinhas em quadrinhos como ilustração.

Utilizaremos os conceitos de autores renomados nessa área, tais como, Brown, Levinson e Goffman.

2. Polidez e trabalho de face

O conceito de face, desenvolvido por Goffman (1980), foi utilizado por Brown e Levinson (2000) para a elaboração da teoria da polidez, que, segundo os autores, diz respeito à busca do equilíbrio social, das relações cordiais e da preservação da harmonia das relações interpessoais por parte dos participantes, durante uma troca comunicativa.

Brown e Levinson (2000) acreditam que quase todas as ações, incluindo as elocuções, são, potencialmente, uma ameaça à face do outro; então, a polidez torna-se um elemento fundamental para a interação de grupos sociais, uma vez que serve para amenizar os atos de ameaça à face, que podem ocorrer através de ordens, pedidos, elogios, críticas e outros.

Brown e Levinson (2000) propõem dois conceitos de face: positiva e negativa. A face positiva corresponde ao desejo que todo interlocutor tem de ser apreciado, reconhecido e admirado, ou seja, diz respeito à forma como os membros desejam ser vistos pela sociedade. A face negativa está relacionada ao território do “eu”, da preservação pessoal e corresponde ao desejo de todo indivíduo em não ter suas ações impedidas pelo outro. É o desejo de liberdade da ação e do não sofrer imposição.

Quando a satisfação desses desejos é comprometida, dizemos que a face está ameaçada. Todo ato de enunciação pode se tornar uma ameaça às faces dos interlocutores.

O pedido, por exemplo, corresponde a uma ameaça à face negativa do interlocutor, pois pode ser interpretado como uma invasão ao território do outro. Assim, pedir para alguém confessar um segredo é ameaçar a face negativa do interlocutor, isto é, uma invasão ao seu “território”.

Podemos dizer que os atos que ameaçam a face positiva do locutor são aqueles que levam à própria humilhação, como o reconhecimento da sua fraqueza, da sua incapacidade ou das restrições pessoais. Ocorre quando pedimos desculpas ou admitimos um erro.

Os atos que ameaçam a face negativa do locutor exigirão dele o cumprimento da palavra enunciada, como a promessa e a aceitação de um favor.

Os atos que ameaçam a face positiva do interlocutor são todos aqueles capazes de colocar o narcisismo do interlocutor em perigo, como receber crítica, o insulto ou desaprovação.

Os atos que ameaçam a face negativa do interlocutor correspondem às violações territoriais, são os que ameaçam a liberdade de ação do interlocutor, como receber perguntas indiscretas, conselhos não solicitados, ordens e cobrança.

Há também atos que ameaçam as faces dos interagentes, ao mesmo tempo. Como dito anteriormente, pedir para alguém confessar um segredo é ameaçar a face negativa do interlocutor, mas, nesse caso, também pode significar uma ameaça à face positiva do locutor, que está se mostrando indiscreto. Insultar, ameaçar ou humilhar o interlocutor são atos ameaçadores à face negativa e positiva desse interlocutor, como também, atos ameaçadores à face positiva do locutor.

Dessa forma, cabe ao falante decidir se deve realizar um ato de ameaça à face ou não. Além disso, para neutralizar as ameaças à face, os interlocutores lançam mão de estratégias discursivas, por meio das quais, tentam envolver, seduzir, comover, convencer e influenciar as decisões uns dos outros.

Por fim, mesmo tendo se tornado referência para os estudos posteriores sobre polidez, a teoria de Brown e Levinson foi criticada. Tracy e Baratz (1994), por exemplo, além de questionarem a universalidade e o tratamento unicamente teórico dos processos de interação e dos trabalhos de face, consideram a teoria dos autores descontextualizada e baseada em situações individuais.

Para elas, faltam a Brown e Levinson a tentativa de aplicação da teoria à realidade, como ocorrências práticas de atos comunicativos, capazes de mostrar a influência das variações socioculturais.

3. Preservação das faces: estratégias de polidez

As estratégias linguísticas sociointeracionais são tentativas dos interlocutores de que as interações e os jogos de linguagem transcorram sem problemas. Elas podem ser de preservação das faces (*facework*), de

polidez e de negociação.

Segundo Brown e Levinson (2000), existem três tipos de estratégias de polidez, a saber: positiva, negativa e indireta.

Os autores identificam três fatores de natureza social que podem influenciar a escolha das estratégias do ato de ameaça à face, a saber: distância social entre os interlocutores, poder relativo do ouvinte sobre o falante e grau de posição de um ato sobre a imagem do falante e do ouvinte, ou seja, o teor de risco.

Se o risco é baixo, o falante procurará realizar o ato diretamente (*baldonrecord*), mas se for alto, o falante procurará usar uma estratégia através da qual o ouvinte precisará usar de inferência (*off record*).

A polidez positiva é o desagravo à face positiva do interlocutor. Consiste em satisfazer, parcialmente, as aspirações desse interlocutor, dando a entender que há desejos comuns entre ambos. Algumas estratégias de polidez positiva são: manifestar atenção ao interlocutor; exagerar na aprovação e simpatia pelo interlocutor; manifestar interesse pelo interlocutor; mostrar que se entende o que ele diz; evitar discordância e dar ou pedir razões, se justificando.

A polidez negativa acontece quando utilizamo-nos de expressões que evitem imposições ao interlocutor, como o uso de evasivas, como o desejo de não querer se comprometer com o outro. Relacionamos as seguintes estratégias, entre outras. São elas: ser convencionalmente indireto; ser evasivo, sem se comprometer; ser pessimista; mostrar deferência; pedir desculpas e oferecer compensações.

A polidez indireta (*offrecord*), como o nome diz, representa um ato comunicativo indireto, pois quem enuncia deixa uma saída para si próprio, pois permite ao locutor emitir atos ameaçadores da face, evitando responsabilidades ou deixando a interpretação por conta do interlocutor. Entre outras, destacam-se: fornecer pistas e sugestões indiretas; pressupor; minimizar a expressão, sem dizer tudo; exagerar a expressão; recorrer à tautologia e às contradições; ser irônico; usar metáforas; usar perguntas retóricas; ser ambíguo; ser vago e generalizar.

4. Análise das tirinhas

Vejamos agora, como as ameaças às faces dos interlocutores e suas estratégias atenuantes de polidez ocorrem nas tirinhas em quadrinhos

abaixo:

Tirinha 1:



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados.

6932

[http://4.bp.blogspot.com/-](http://4.bp.blogspot.com/-sAcb-fzwV6i4/VJhdgs3kMMI/AAAAAAAAAur0/TgffeeTLarg/s1600/tirinha%2Bturma%2Bda%2Bmonica29.gif)

[sAcb-](http://4.bp.blogspot.com/-sAcb-fzwV6i4/VJhdgs3kMMI/AAAAAAAAAur0/TgffeeTLarg/s1600/tirinha%2Bturma%2Bda%2Bmonica29.gif)

[fzwV6i4/VJhdgs3kMMI/AAAAAAAAAur0/TgffeeTLarg/s1600/tirinha%2Bturma%2Bda%2Bmonica29.gif](http://4.bp.blogspot.com/-sAcb-fzwV6i4/VJhdgs3kMMI/AAAAAAAAAur0/TgffeeTLarg/s1600/tirinha%2Bturma%2Bda%2Bmonica29.gif)

A **Fig. 1** traz uma tirinha da Turma da Mônica, criação de Maurício de Sousa, em que podemos observar no primeiro quadrinho o personagem Cebolinha defendendo uma ideia.

Cebolinha (locutor) tenta convencer seus amigos (interlocutores) a participarem de um plano. Com essa ação, ele estaria colocando em risco sua face positiva, ou seja, a imagem social que ele sustenta, pois sua proposta pode não ser aceita pelos demais e, ao mesmo tempo, ameaçando a face negativa dos seus amigos, na medida em que há implícito, um pedido de apoio em seu discurso.

Para causar um sentimento de inclusão nos ouvintes, Cebolinha usa o pronome na primeira pessoa do plural “nosso plano”, na tentativa de convencer os outros para proteger-se.

No segundo quadrinho, Cascão faz o gesto que Cebolinha adotou como o de concordância a sua ideia e pedido, porém, no terceiro quadrinho, Cascão pergunta se pode ir ao banheiro, causando um efeito contrário ao esperado por seu interlocutor, Cebolinha.

Buscando preservar a sua face positiva e usando a estratégia de polidez positiva, isto é, sem nenhum embate, Cascão cometeu um ato ameaçador da face positiva de Cebolinha, pois, ainda que polidamente, expressa o desinteresse em juntar-se a ele.

Tirinha 2:



<http://juniorcba.files.wordpress.com/2007/08/mafalda380.jpg>

A **Fig. 2** é uma tirinha da personagem Mafalda, do cartunista Quino, onde a cena parte de um momento de conflito: o insulto de Mafalda a Susanita por causa de uma pergunta.

Quando diz que “nunca ouviu pergunta mais estúpida”, Mafalda não utiliza nenhuma estratégia de polidez, ao contrário, usa os termos “nunca” e “estúpida” para exagerar a ideia de absurdo expressa em sua fala.

Mafalda escolhe o modo *baldo n record* para comunicar o que deseja à ouvinte. Essa ação revela sua intenção de ameaçar a fase positiva de Susanita através do insulto, que segundo Brown e Levinson (2000), configura um ato de ameaça à face positiva do interlocutor, pois coloca em risco a imagem que ele tenta apresentar socialmente.

Em seguida, Susanita (agora locutora), na tentativa de defender sua própria face positiva, questiona sua interlocutora (Mafalda) sobre perguntas que ela teria o hábito de fazer (a respeito do mundo e de guerras). Utilizando expressões vagas (“não sei o quê” e “não sei o que lá”).

Susanita esvazia o sentido dos questionamentos de Mafalda para ridicularizá-la e assim, ameaçar-lhe a face positiva, visto que, para os estudiosos, toda vez que defendemos nossas faces, ameaçamos as faces de nosso interlocutor.

No terceiro quadrinho, prossegue com perguntas diretas e usa expressões de ironia: “Só você pode...?”, “você pensa que é melhor?”. Note-se que as perguntas são, de fato, afirmações, onde Susanita defende que não somente Mafalda poderia fazer questionamentos e, mais ainda, que ela não é melhor do que outros.

A partir da visão de Brown e Levinson (2000), podemos afirmar

que a fala de Susanita neste quadrinho, constitui uma crítica tão incisiva que não apenas corresponde a uma ameaça, como faz com que Mafalda perca sua face, visto que a personagem, então, deixa de participar do diálogo.

Filipe, um terceiro personagem, aparece ainda neste quadrinho, querendo saber qual é a pergunta de Susanita. Ao refazer sua pergunta, no último quadrinho, ela levanta questões que deixam todos sem resposta e nos faz retornar ao início da tirinha com a seguinte observação: Mafalda insulta Susanita para não cometer um ato de ameaça à própria face.

Brown e Levinson (2000) explicam que as confissões se classificam como atos ameaçadores à face positiva do locutor. Assim, se Mafalda admitisse que não sabia como responder ao questionamento de Susanita, estaria colocando em risco sua própria face positiva.

Tirinha 3:



http://1.bp.blogspot.com/--fK_gITeLwc/T_joaX5dHMI/AAAAAAAAAJ6g/c-SdJe5Tq8U/s1600/tirinha+turma+da+monica.gif

Na **Fig. 3**, temos uma tirinha da Turma da Mônica em que se passa um diálogo curto, elaborado em apenas dois quadrinhos. No primeiro, Mônica (locutora) pergunta a seu interlocutor, Cebolinha, por que não quer mais brincar de casinha.

A personagem faz uma pergunta direta, o que se entende por uma ameaça à face negativa do interlocutor. Mônica está utilizando o modo *off record* quando quer dizer algo, mas não se compromete diretamente, faz uma pergunta e deixa que Cebolinha entenda, por inferência, que ela gostaria de continuar brincando.

No segundo quadrinho, Cebolinha responde apenas com uma frase: “Adivinha!”. Neste ato, o locutor está também ameaçando a face po-

sitiva de sua interlocutora, mas de forma polida, pois ele usa o sarcasmo para que ela entenda os motivos pelos quais decide parar com a ação.

O leitor pode deduzir, através do contexto (Mônica tem uma mala na mão, o que nos faz lembrar alguém voltando do trabalho e Cebo-linha está fazendo a limpeza da casinha), que sua insatisfação se deve à distribuição dos papéis na brincadeira dos dois personagens, além de trazer de maneira leve questionamentos sobre a função de homens e mulheres em nossa sociedade.

Tirinha 4:



<http://www.webtudo.net/wp-content/uploads/tirinhas-enracadas-humor46.jpg>

Na figura acima, vemos uma interação entre dois personagens criados por Daniel M. T., o criador, das tirinhas em quadrinhos “Dr. Pepper”. No primeiro quadrinho, o locutor (que é empregado) refere-se a seu interlocutor como “Chefe” e “senhor”, demonstrando respeito, que é uma estratégia de polidez.

O personagem inicia seu diálogo pedindo desculpas, antes mesmo de falar sobre o assunto que pretende levar ao conhecimento do ouvinte e explica que não tem aumento há cinco anos.

Com essas escolhas para iniciar sua fala, ele se utiliza a estratégias de polidez *off record*, transferindo para o chefe a interpretação do teor de seu discurso e minimizando, assim, os riscos de perder sua face positiva diante da reação do seu interlocutor.

Brown, Levinson (2000) e Goffman (1980), defendem que toda interação causa, a princípio, um desequilíbrio das faces do locutor e do interlocutor. Posto isso, os participantes desta interação, conscientes dos riscos, agem de forma a manter todas as faces envolvidas. No entanto, em situações de conflito de interesses, os interlocutores podem tomar ati-

tudes visando ameaçar a face do outro.

No caso da tirinha analisada, podemos perceber que o empregado tenta conseguir pedir aumento ao seu superior, que por sua vez, nega-lhe o pedido, sem causar uma situação de conflito.

No segundo quadrinho, o chefe interrompe a fala do empregado usando uma frase, aparentemente, fora de contexto: “Tudo bem, você está desculpado”. De fato não havia, por parte do subordinado, a intenção de pedido de desculpas, mas de iniciar de forma indireta um pedido de aumento de salário.

Como estão em posições hierarquicamente diferentes, o funcionário tenta atingir o seu objetivo e ainda defender sua face enquanto o chefe, interrompendo sua fala antes que a conclua, está recorrendo a uma atitude que se apresenta na teoria da polidez linguística como um ato de ameaça à face positiva do interlocutor, para se esquivar da necessidade de responder à sua solicitação.

Tirinha 5:



<http://www.webtudo.net/wp-content/uploads/tirinhas3.png>

A tirinha 5 traz um casal envolvido em uma interação onde, no primeiro quadrinho, a jovem convida o rapaz (Charlie) para jantar com os avós dela. Os convites, bem como os pedidos, consistem em ameaças à face negativa do interlocutor, haja vista que podem colocá-lo numa posição de ter que responder algo ou ainda, justificar-se. No segundo quadrinho, o rapaz responde que prefere juntar-se aos seus próprios avós.

A jovem comenta: “Pensei que eles estavam mortos”, evitando perguntar diretamente sobre os avós de seu interlocutor (Charlie), mas fica clara a intenção de obter um motivo pelo qual ele recusa seu convite. Um comentário é uma estratégia de polidez onde se pretende questionar,

argumentar ou pedir algo de forma indireta, ou seja, o outro deve entender o objetivo nas entrelinhas do enunciado do falante.

Charlie, no quarto quadrinho, diz: “Eles estão”, recorrendo ao sarcasmo para não responder de forma direta, que não aceita o convite ou que preferia estar morto, ao mesmo tempo em que dá um tom de humor ao diálogo.

Tirinha 6:



<http://www.tediado.com.br/wp-content/uploads/2012/12/tirinhas08.jpg>

Na tirinha número 6, observamos um casal que recebe uma visita. A mãe da esposa inicia o diálogo dirigindo-se ao esposo da filha, com uma estratégia de polidez: “Genro querido...vim passar um tempo com vocês.”. Utilizando a expressão “querido”, ela demonstra apreço a seu interlocutor e, na mesma frase, diz que veio “passar um tempo”, dando ideia de que ficará por longo tempo. Em seguida, explica: “Só irei embora quando enjoarem de mim”.

No quadrinho seguinte, o genro responde: “Não vai esperar nem um café?”, ou seja, deixa implícito que já enjoou dela.

Percebemos nessa interação, mais uma vez, o tom sarcástico do personagem que diz à sogra que ela já pode ir embora, sem usar palavras diretas e expressões que possam colocar em risco sua face positiva, diante da mulher e sua mãe, pois sua interlocutora pode interpretar a frase apenas como uma brincadeira.

Essa estratégia é útil para a manutenção de sua face quanto e a de seus interlocutores, pois, à medida que evita o conflito direto, ele deixa alternativas de interpretação e argumentos para justificativa em seu discurso (não se pode afirmar com certeza se, em sua resposta, o locutor diz o que realmente pensa ou faz uma piada).

5. Considerações finais

Nos diversos contextos de interação social apresentados nas tirinhas em quadrinhos, as personagens envolvidas mostraram diferentes linhas de conduta. Ameaças às faces, estratégias de preservação e de polidez puderam ser observadas.

As personagens mostraram saber da necessidade de serem cooperativos uns com os outros se quisessem que suas imagens públicas, isto é, suas faces fossem construídas ou mantidas nas interações face a face, nas tirinhas apresentadas. No entanto, podemos observar que em alguns contextos da interação verbal os interlocutores optaram por cometer ameaças as suas próprias faces ou às de seus interlocutores.

Em alguns casos, as estratégias para amenizar ou evitar as tensões nas interações sociais, portanto, estratégias de polidez foram utilizadas como manutenção do equilíbrio social entre os interlocutores, de acordo com suas distâncias sociointeracionais e intenções.

Por fim, acreditamos que fazer um breve estudo sobre os aspectos pragmáticos da língua portuguesa, que envolvem polidez e o trabalho de face, usando as tirinhas em quadrinhos como ilustração, o objetivo deste artigo, pode facilitar a compreensão desses conceitos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, P.; LEVINSON, S. *Politeness: some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

GOFFMAN, E. A Elaboração da face, uma análise dos elementos rituais na interação. In: FIGUEIRA, S (Org.). *Psicanálise e ciências sociais*. Trad.: J. Russo. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980, p. 76-114.

TRACY, K.; BARATZ, S. The case for case studies of facework. In: TING-TOOMEY (Org.). *The challenge of facework*. New York: State University of New York Press, 1994.

**BREVE ESTUDO SOBRE AS FIGURAS DE LINGUAGEM
PRESENTES NAS TIRINHAS EM QUADRINHOS**

Laís Rigolin Chaves (UEMS)

laisrchaves@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo fazer um breve estudo sobre os aspectos semânticos da língua portuguesa, usando as tirinhas em quadrinhos. Como suporte teórico, nos apoiaremos nas figuras de linguagem, que são recursos usados pelo falante para realçar a sua mensagem. Para tal, utilizaremos conceitos de autores renomados nessa área, tais como Ilari, Geraldi e Marques. Buscaremos mostrar, nos diversos quadrinhos analisados, como o humor é construído pelo uso das diversas figuras de linguagem. Através deste estudo, esperamos que as noções expostas possam auxiliar o leitor a fazer uma leitura mais consciente sobre os aspectos semânticos das palavras e suas implicações na comunicação do dia a dia.

Palavras-chave: Figuras de linguagem. Quadrinhos. Tirinhas. Humor.

1. Introdução

O presente trabalho trata do uso das figuras de linguagem, como suporte teórico para análise de tirinhas em quadrinhos. Essas figuras podem ser semânticas, sintáticas e fonéticas, porém nos limitaremos apenas às semânticas, como a metáfora, comparação, prosopopeia, sinestesia, catacrese, metonímia, perífrase, antítese, hipérbole, ironia, paradoxo e eufemismo, os quais são facilmente encontrados no gênero das histórias em quadrinhos.

Temos como objetivo facilitar o reconhecimento das figuras de linguagem nas tirinhas em quadrinhos a partir das concepções e significados dos subtemas das figuras. Dessa forma, buscamos auxiliar o leitor a compreender melhor as implicações dos termos semânticos presentes na comunicação cotidiana, dando ênfase ao uso figurado da língua, tão comum em diversos gêneros textuais, como os anúncios publicitários, os literários e as próprias tirinhas.

O trabalho é organizado em três subcapítulos, sendo eles: “Semântica”, “Figuras de linguagem” e “O uso das figuras de linguagem nas tirinhas em quadrinhos”.

A primeira parte é uma introdução sobre a semântica, amplamente conhecida como a ciência que tem o significado como objeto de estudo.

Já na segunda, apresentamos uma breve explicação sobre figuras de linguagem, ferramenta da semântica que pode ser entendida como a mudança de sentido de modo intencional para enfatizar ou realçar a mensagem, a qual se deseja transmitir.

Na terceira, essência e tema deste trabalho, falaremos sobre as figuras de linguagem e como elas estão inseridas nas tirinhas. Essa seção é dividida por doze subtítulos nomeados pelas figuras que utilizaremos nas análises.

Como embasamento teórico, utilizamo-nos de conceitos dos renomados autores dessa área da linguística, como Pierre Guiraud (1972), Rodolfo Ilari e João W. Geraldi (1995), Maria Helena D. Marques (1999) e Rocha Lima (1999), bem como um vasto conhecimento adquirido ao longo de nossa formação a respeito do assunto.

Com este estudo, procuramos contribuir para ampliar a compreensão do leitor no que diz respeito a uma visão mais apurada e crítica das tirinhas em quadrinhos, bem como entender como as figuras de linguagem se aplicam nesse contexto linguístico.

2. Semântica

Quando falamos de semântica, logo nos vem à cabeça “signo”, já que “sema” é uma expressão de origem grega que quer dizer tal palavra. Entende-se, então, a semântica como a área responsável por estudar o significado de palavras e expressões.

Contudo, esse processo não é tão simples quanto parece. Há uma gama de interpretações sobre o que seja língua e sua significação, gerando, dessa forma, certa dificuldade ao se elaborar uma única definição.

Muitos creem que a língua pode estar ligada a um mundo em que as coisas existem objetivamente; outros acreditam que ela é responsável por determinar nossa capacidade de percepção de mundo. Há aqueles que acreditam que a significação de uma expressão fica cabalmente caracterizada pela tradução em outra expressão; outros afirmam que qualquer tradução é impossível e necessita da participação direta em atividades de um determinado tipo para depreender a significação de um termo. (LI-MA, 1980, p. 6-7).

Por conta dessa complexidade, não nos prenderemos a uma definição de semântica, mas sim utilizaremos seu viés como base teórica para analisarmos nosso objeto de estudo, isto é, as tirinhas em quadrinhos.

É importante frisar que faremos uso de eventuais análises sintáticas para explicarmos nossos argumentos, pois como coloca Ilari e Geraldi (1995, p. 7), “toda análise semântica pressupõe que sejam dadas, de antemão, informações sintáticas sobre as próprias expressões”.

É de conhecimento geral que a semântica aborda os conceitos de significação mais recorrentes no uso da língua, como os sinônimos e os antônimos, os homônimos e os parônimos, a polissemia, a conotação e a denotação, assim como as figuras estilísticas. Trataremos apenas de alguns desses conceitos com a finalidade de analisarmos melhor as tirinhas em quadrinhos, a fim de não perdermos o foco deste estudo.

3. Figuras de linguagem

Segundo Rocha Lima (1980, p. 596),

Figuras de linguagem são certas maneiras de dizer que expressam o pensamento ou o sentimento com energia e colorido, a serviço das intenções estéticas de quem as usa. Trata-se de recursos naturais da linguagem, que os escritores aproveitam para comunicar ao estilo vivacidade e beleza.

O uso figurado é produzido por meio da mudança do sentido. Todavia esse desvio na linguagem, em geral, é intencional. Pressupõe-se, então, que o falante seja conhecedor das regras gramaticais da língua, utilizando-se, assim, das modificações de palavras e termos com o objetivo de ressaltar ou expressar no seu discurso, os significados alternativos dessas, de forma a dar maior requinte e brilho a sua fala. Vale ressaltar que essas transposições se dão para substituir o “sentido real” da palavra, para que o seu “sentido figurado” possa ser empregado naquele contexto.

Não é tão comum encontrar trabalhos acadêmicos atuais sobre as figuras de linguagem, visto que os usos figurados eram problematizados e estudados, principalmente, na semântica tradicional. Entretanto elas continuam a ser importantes, tanto na comunicação, ao ajudar o falante a realçar a sua mensagem, quanto na construção do humor.

Frequentemente vemos o emprego dessas figuras presentes em textos literários, principalmente nas poesias. Também são comuns nos meios publicitários, comerciais, outdoors, propagandas e tirinhas em quadrinhos. Estudaremos as figuras nos enunciados das tirinhas.

4. O uso das figuras de linguagem nas tirinhas em quadrinhos

Segundo Will Eisner (1988, p. 38), renomado quadrinista americano do século XX,

a função fundamental da arte dos quadrinhos (tira ou revista), que é comunicar ideias e/ou histórias por meio de palavras e figuras, envolve o movimento de certas imagens (tais como pessoas e coisas) no espaço. Para lidar com a captura ou encapsulamento desses eventos no fluxo da narrativa, eles devem ser decompostos em segmentos sequenciados. Esses segmentos são chamados quadrinhos. Eles não correspondem exatamente aos quadros cinematográficos. São parte do processo criativo, mais do que um resultado da tecnologia.

Uma das principais características que compõem as tirinhas em quadrinhos compreende as semelhanças estruturais, ou seja, físicas, existentes entre elas. São marcas das tirinhas em quadrinhos: a separação de cenas, isto é, quadros da imagem, que marca a mudança, tanto das ações quanto do diálogo, bem como a presença de personagens, falas ou a ausências delas, sejam para enfatizar as intenções, ou auxiliar no reconhecimento dos sentimentos que desejam ser repassados ao leitor, através das expressões textuais ou gestuais de um personagem.

O enfoque deste artigo não está vinculado ao estudo dos recursos que compõem as tirinhas em quadrinhos, mas sim em se fazer uma análise interpretativa das figuras de linguagem e elementos semânticos dos seus enunciados, buscando entender melhor como se dá o processo de significação nesse tipo de linguagem.

Em suas publicações cotidianas, a maioria dessas tirinhas já tem uma história conhecida por grande parte dos leitores. Isso nos auxilia a abordar o tema, sem precisar focar no contexto histórico de cada personagem, o que extrapolaria os limites deste artigo.

Iremos explorar os usos figurados da língua, presentes na ação verbal e nos diálogos desse gênero textual.

4.1. Metáfora

A metáfora é uma figura de linguagem marcada pelo uso de uma expressão ou palavra ao invés de outra, podendo também ser o uso de um termo reduzido. É preciso que haja um significado correlacionado ou semelhante entre eles. É comum encontrar em obras sobre semântica que o sentido metafórico também está relacionado à transferência de sentidos que são mentalmente parecidos entre o significado próprio (original) e o

seu novo sentido (palavra). (MARQUES, 1999, p. 29).



Na tirinha acima, temos o diálogo entre dois jovens, uma garota (A) e um garoto (B), chamado Mutum. Disponível em: <www.universomutum.blogspot.com.br>.

No primeiro quadrinho, (A) se dirige a (B), comunicando-lhe que o acha um gatinho. Então (B), diante do anunciado, sente-se lisonjeado e pergunta de forma retórica, “você acha mesmo?”, ou seja, com a intenção de que (A) reafirme o já dito. No terceiro e último quadrinho da tirinha, ao se retirar do local, (A) explicita a qual sentido atribuiu “gatinho” a Mutum, “chato, interesseiro, folgado” e que só sabe comer e dormir.

A metáfora é constatada a partir das analogias possíveis diante da palavra “gatinho”. O termo usado por (A), gatinho, normalmente é utilizado entre os jovens para expressar o mesmo sentido/significado semântico da palavra “bonito”. Contudo, a escolha do termo de (A) para se referir a (B) fora escolhida propositalmente por também ser uma comparação subentendida. O termo gatinho, em seu sentido literal, poderia se referir a um filhote de gato ou até mesmo um gato de pequeno porte. Em seu sentido figurado, ao dizer “Te acho um gatinho”, (A) utiliza a conotação como uma forma de comparar (B) às características do animal. Isso

não significa que (B) seja, literalmente, um gatinho, mas que suas qualidades (ou defeitos) se assemelham aos do bichano.

Tanto o humor quanto a metáfora são concretizadas no enunciado de (A) no terceiro quadrinho, “É chato, interesseiro, folgado e só quer saber de comer e dormir!”. Ao fazer a ligação de (B) a um gatinho, a sua finalidade era atribuir as qualidades estereotipadas e negativas do felino, às do personagem Mutum (B).

4.2. Comparação



A comparação é muito parecida, estruturalmente, com a metáfora, pois também se baseia na semelhança e relação entre dois termos. Contudo, o primeiro difere-se do segundo pelo uso do conectivo “como”, ao se fazer o paralelo entre os termos.

Essa tirinha, retirada do site <www.blogs.odiario.com>, traz um monólogo de uma mulher (A), comparando os homens a um bom vinho.

No primeiro quadrinho, (A) começa a fala utilizando uma comparação: “Homens são como um bom vinho”. Já no segundo, continua a construção do seu argumento comparativo entre os homens e o vinho. No fim, constata que, após esse processo, assim como o vinho, os homens se tornam melhores, no caso, uma boa companhia.

Como já dito, a comparação possui características da metáfora. No enunciado do segundo quadrinho da tirinha quando (A) diz: “Todos começam como uvas. É dever das mulheres pisoteá-los e mantê-los no escuro até que amadureçam”, ela está comparando o homem à uva e o processo de fabricação do vinho, aos métodos de uma mulher na “preparação” de uma boa companhia/relação com um homem.

Quando utiliza, “pisoteá-los e mantê-los no escuro até que amadu-

reçam”, a interlocutora tenta criar uma analogia entre o comportamento feminino e o processo de criação do vinho, através do sentido dos termos que se aplicam, tanto ao vinho, quanto, segundo ela, à maneira de se conduzir uma relação.

No último momento da tirinha, a interlocutora finaliza com: “E se tornem uma boa companhia para o jantar”. Significa que, assim como um bom vinho, que depois de todas as fases de processamento, o homem está pronto para proporcionar um “bom relacionamento”.

4.3. Prosopopeia

A prosopopeia, chamada também de personificação ou animismo, é a figura de linguagem que tem como propriedade a atribuição de características humanas, qualidades ou ações, a seres inanimados ou não humanos.



A tirinha acima apresenta uma placa com o dizer: “Entre ar condicionado”, e logo em seguida um ar-condicionado pedindo licença. Está disponível em: <<http://deposito-de-tirinhas.tumblr.com/page/4>>.

A personificação nessa tirinha é dada através da fala do aparelho de ar-condicionado, portanto, um utensílio, que tem por finalidade, regular a temperatura em locais fechados.

Observa-se que a mensagem seria para que as pessoas lessem e entrassem em um ambiente refrigerado. Há aqui a supressão de termos que são subentendidos no contexto. Em outras palavras, poderia ser anunciado o seguinte: “Entre nessa sala refrigerada por um ar condicio-

nado.” Por ser sucinto, o enunciado passa a ter um duplo sentido na frase, onde:

- 1) Ordena que o interlocutor entre e, após entrar, encontre um ambiente com ar condicionado;
- 2) Ordena que o ar condicionado entre no ambiente, gerando, assim, o humor.

O cunho cômico da tirinha está justamente no fato de o personagem, um aparelho de ar-condicionado, anunciar a sua entrada no ambiente.

4.4. Sinestesia



É uma figura de linguagem semelhante ao conceito de metáfora, isto é, o ato de substituir um termo por outro com um significado coexistente que ligue os termos. A característica principal da sinestesia é a associação de diferentes percepções sensoriais.

A tirinha acima, criada por nós utilizando como recurso o site chamado Toondoo <<http://www.toondoo.com/cartoon/8785393>>, ilustra o diálogo entre um casal, no caso entre Lia (A) e Antônio José (B).

No primeiro quadro da tira, (A) recebe (B) de forma zangada, “OI, ANTÔNIO JOSÉ.” O personagem (B), ao entrar na cozinha saúda (B) carinhosamente: “Oi, amor!”. A personagem (A), através do pensamento, exprime o motivo de sua entonação inicial, visto que seu companheiro havia chegado muito tarde a casa, enquanto (B) tenta agir com naturalidade ao enunciar: “Que grito doce, Lia”.

O diálogo do casal é marcado pela tensão presente na frase da personagem (A), no primeiro quadro da tirinha, ao saudar o personagem (B).

O mesmo escolhe um cumprimento fazendo uso da palavra “amor” com a intenção de fazer soar uma forma carinhosa para amenizar a raiva de sua companheira. Na segunda cena da tirinha, a fala de (B), “Que grito doce, Lia”, fora uma tentativa de agradar à sua interlocutora, ao notar que seu modo de saudação para (A) não havia surtido o efeito esperado, mas apenas gerado o seu silêncio e uma feição de que ainda estava brava com ele.

A sinestesia está presente no segundo quadro da tirinha, no enunciado do personagem (B), “Que grito doce, Lia”. A mistura de duas percepções é apresentada através do termo “grito doce”. O substantivo “grito” faz alusão ao sentido sensorial (audição), enquanto a palavra “doce” pode ser associada à sensação gustativa (paladar).

4.5. Catacrese

Consiste no emprego de palavras que substituem o sentido original por um termo figurado. Geralmente acontece, quando não se encontra um termo melhor, ou mais apropriado para se atribuir e repassar um determinado conceito. A catacrese também tem como característica, ser uma metáfora socialmente já convencionada. As catacreses podem transcorrer de metáforas ou metonímias, geralmente por gerarem uma multiplicidade de significados. (MARQUES, 1999).

É o caso dos termos “braço da cadeira”, “pé da mesa”, “asa da xícara”, “coroa do abacaxi”, onde, pela falta de uma palavra específica para nomear esses conceitos, acaba por tomar-se outro “emprestado”.



Nessa tirinha, temos Eddie (A) conversando com Helga (B), a respeito de onde Hagar poderia estar. Disponível em:
<http://multitirinhas.blogspot.com.br/2008_12_01_archive.html>.

Na primeira tirinha do quadrinho, (A) encontra-se com (B), e indaga-a sobre onde estaria seu esposo Hagar. (B) responde que o marido

está no trono. (A) fica surpreso com a resposta e questiona (B) com: “O que um plebeu como o Hagar tá fazendo no trono?”.

A catacrese é constatada na tirinha a partir do uso da palavra “trono”. Quando (B), no segundo quadro da tirinha, enuncia para (A): “Ele tá no trono”, gera uma duplicidade de sentidos possíveis na associação inicial, ao termo “trono”. (A) interpretou o termo no sentido de “assento real”, enquanto (B) depreendeu a palavra em seu sentido vulgarmente aceito, de significar “vaso sanitário”.

O personagem (A) não entendera a construção feita na fala de (B), a qual se utiliza do uso figurado da palavra “trono”, em um dos seus sentidos possíveis, para responder à primeira pergunta feita por (A) a ela: “Cadê o Hagar?”. O humor presente nessa tirinha é referente à veiculação de sentidos associados, ou não compreendidos em primeiro momento, ligados à palavra “trono”, que formam a catacrese.

4.6. Metonímia

A metonímia baseia-se em utilizar um termo ou nome no lugar de outro, normalmente para que se possa evitar a repetição, mas é necessário que haja uma relação ou conexão nos sentidos. Pode haver uma troca de expressões ou palavras onde é necessário manter uma relação lógica entre as suas subcategorias internas.

Diferente de outras categorias semânticas de figuras de linguagem, a metonímia possui diferenciações internas como subcategorias. São elas: A parte pelo todo, o singular pelo plural, o instrumento pela pessoa, o abstrato pelo concreto, o efeito pela causa, a matéria pelo objeto e a marca pelo produto. Vejamos no exemplo abaixo.



Nessa tirinha, trazemos um gato (A) dizendo que está com fome e comeria um cavalo, e sua dona (B) surge no terceiro quadrinho impedin-

do a ação. Disponível em:

<www.tutanomole.blogspot.com.br/2011/11/tiras-de-terca.html>.

A metonímia presente nessa tirinha faz parte da subcategoria metonímica referente à parte pelo todo. Quando (A) expressa que está com fome e enuncia no segundo quadrinho, “Acho que comeria um cavalo”, o mesmo utiliza um elemento lexical simples, “cavalo”, o que pode nos remeter à expressão popular, “Acho que comeria até mesmo um cavalo!”.

O personagem (A) na realidade escolheu o termo, “um cavalo” para se referir ao cavalo-marinho que se encontrava no aquário, na esperança de que (B) não o impedisse de comê-lo.

4.7. Perífrase

A perífrase é uma figura de linguagem que consiste no uso de uma expressão analítica, mais alongada e indireta, expressando as qualidades de um objeto, lugar, pessoa e etc... Quando essa expressão se refere a uma pessoa, a perífrase recebe o nome de “antonomásia”.





A tirinha acima retrata o personagem (A) que representa o cantor Justin Bieber em frente à lápide do também cantor Michael Jackson, personagem (B) e está disponível em http://sensacionagnifico.blogspot.com.br/2012_07_01_archive.html.

O diálogo tem início com (A) defronte ao túmulo de (B) como se estivesse prestando condolências a ele, enunciando: “Não se preocupe! Eu vou te substituir! Eu serei o novo Rei do POP!”

Quando (A) escolhe empregar a palavra “novo”, a ideia a ser realçada é de que (B) já estaria ultrapassado, ou seja, ele próprio tomaria o seu lugar reconhecido como “Rei do POP”. Então o personagem (B) volta à vida para enfatizar ao seu interlocutor que isso não seria possível, bradando: “NUNCAAAA!”.

O humor está no “renascer” de Michael Jackson apenas para ressaltar que, mesmo ele estando morto, o seu lugar reconhecido como “Rei do POP” pela mídia e pelos fãs não está disponível para substituição.

Título dado a Michael Jackson de “Rei do POP”, pelo seu talento ímpar e seu grande sucesso de vendas de discos e aceitação dos fãs no meio musical, é um exemplo típico da perífrase “antonomásia”.

Temos como contraponto o ídolo *teen* Justin Bieber, considerado no meio midiático como um dos cantores mais bem aceitos pelo público da atualidade, principalmente entre os jovens, tendo uma carreira promissora assim como Michael quando tinha sua idade e também com grande recorde de vendas de álbuns.

Ambos, Justin e Michael, são reconhecidos e famosos no gênero musical POP Music, porém (A) quer tomar para si o famoso título de (B) já que esse se encontra morto. Eis a origem do humor: (A) almejando tomar para si o título de (B).

4.8. Antítese

Segundo Rocha Lima (1980, p. 613), antítese é a “contraposição de uma palavra ou frase a outra de significação oposta”.

A antítese funda-se no contraste de sentido entre dois termos. Esses significados opostos causam aproximação de expressões ou palavras, fazendo com que ocorra um realce aos conceitos abarcados que, sozinhos, não conseguiriam o mesmo efeito de exposição. Vejamos o exemplo a seguir:



A tirinha apresenta um interlocutor narrando o “hoje” da personagem Rosilene. Disponível em:

www.dressydress.com.br/2012/08/16/tirinha-da-semana-64.

O interlocutor começa o seu enunciado com Rosilene em frente ao espelho: “Você descobre que sua vida anda corrida quando acorda e passa creme só de um lado do cabelo...”. No segundo quadrinho, prossegue com a fala “...e à tarde vira uma linda morena de cabelos cacheados de um lado e um leão descabelado do outro!”

Nessa tirinha temos a presença da metáfora e da antítese, contudo daremos ênfase apenas à antítese nesse tópico, pois a metáfora, marcada pela analogia ao “leão descabelado”, já fora apresentada anteriormente no trabalho.

A antítese se evidencia na tirinha no segundo quadrinho, o qual

mostra Rosilene com o cabelo partido ao meio, com um lado alinhado enquanto o outro lado se encontra “descabelado”. Como tratamos de figuras semânticas, o jogo de palavras a que consiste a antítese, semanticamente, está entre os termos, “linda morena de cabelos cacheados” e “um leão descabelado”.

Sendo assim, a antítese se constrói no contraste entre os termos. Ao afirmar no segundo enunciado “vira uma linda morena de cabelos cacheados de um lado”, o interlocutor tem a intenção de criar a associação de cacheados com linda morena, enquanto no outro lado há “um leão descabelado”. O jogo de adjetivos relacionados aos lados do cabelo de Rosilene é onde consiste a metáfora, pois o lado cacheado é agregado ao termo “linda morena”, enquanto o outro lado é associado a um animal, um leão por estar descabelado, ou seja, não é mais considerada como “uma linda” diante da fala do interlocutor.

Vejamos mais um exemplo de antítese:



Nessa tirinha se apresentam três personagens: uma garota-fantasma, Amélia (A), um garoto-esqueleto, Eduardo (B) e o garoto chamado Caio (C), brincando de morto-vivo. Disponível em:

<www.luciano6254.deviantart.com/art/Garoto-Vivo-Tirinhas-Jogo-de-Morto-Vivo-411517971>.

Essa brincadeira tem como característica a seguinte regra: quando for dito a palavra “morto”, todos os participantes se abaixam e quando for dito a palavra “vivo” todos se levantam. Perde o participante que errar a ordem de se abaixar ou se levantar após ouvir o comando.

O humor nessa tirinha é gerado pelo fato de que o menino tenta enganar os outros membros da brincadeira ao dizer vivo, fazendo alusão à ideia de que somente ele poderia ganhar, pois é o único ser vivo entre

eles. O uso das palavras “vivo” e “morto”, nesse contexto, exemplificam a antítese.

4.9. Paradoxo

Segundo Rocha Lima (1980, p. 613):

Paradoxo é a reunião de ideias contraditórias num só pensamento, o que nos leva a enunciar uma verdade com aparência de mentira. [...] Todo paradoxo encerra, em última análise, uma antítese, porém uma antítese especial, que, em vez de opor, enlaça ideias contrastantes.

O paradoxo é formado por suposições absurdas que obtêm, como resultado, a união de ideias contrárias ao senso comum. Diferencia-se da antítese por ser uma relação interna entre os contrários, visto que a primeira trata apenas da justaposição deles, fazendo uma comparação.



A tirinha acima apresenta um homem (A) dialogando consigo mesmo sobre a solidão e, logo depois, é incorporado a partir do terceiro quadrinho outro personagem, uma mulher (B). Disponível em:

<<http://www.nadaver.com/category/quadrinhos/page/103>>.

O monólogo do personagem (A) inicia-se com: “Quando me sinto só, eu me abraço!”. No segundo quadro, o homem continua a reafirmar que se sente só, dizendo: “Se eu me sinto muito sozinho eu me abraço

muito forte!”. No terceiro quadrinho temos a presença da personagem (B) e notamos uma mudança na fala do personagem (A), onde o mesmo enuncia: “Mas se há alguém por perto, não consigo abraçar por vergonha!” A outra personagem não possui falas, mas é usada para que (B) altere e explique o quanto ou porque de continuar a se sentir sozinho mesmo que esteja na companhia de outras pessoas.

O paradoxo presente nessa tirinha se constrói a partir da ideia de solidão do personagem (A), quando esse se sente sozinho, ou muito sozinho, mesmo se “há alguém por perto”, pois a associação comum que se tem de solidão é a de não estar acompanhado. O personagem (A) afirma que mesmo se “há alguém por perto”, ele não consegue abraçar a outra pessoa, porque sente vergonha de realizar o ato de abraçar o outro.

No último quadrinho da tirinha, o enunciado “Isso faz eu me sentir tão só!” soa como uma constatação do reconhecimento do quanto o seu retraimento atrapalha para o fim do seu estado de se sentir só e, assim, conseguir se aproximar do outro.

4.10. Eufemismo

O eufemismo é a figura de linguagem responsável pelo emprego de uma palavra ou termo de forma mais amena, delicada ou suave para informar ou exprimir um momento, uma notícia ou situação de cunho desagradável ou ofensivo.



Essa tirinha consiste num diálogo entre Helga (A) e seu marido Hagar (B) e foi retirada do site <www.multitirinhas.blogspot.com.br>.

O diálogo começa com (A) questionando (B) se ele passaria o fim de semana todo na cama. (B) responde logo em seguida: “Claro que não!”, e continua a falar no segundo quadrinho da tirinha: “Vou me le-

vantar sempre que a natureza exigir”.

Percebemos que o humor presente na tirinha de Hagar está no emprego do eufemismo contido na fala desse personagem no segundo quadrinho: “Vou me levantar sempre que a natureza exigir”. (B) utiliza-se do uso eufêmico para dizer, de forma mais amena para (A), que ele passaria a maior parte do final de semana na cama, saindo do seu leito apenas quando precisasse fazer suas necessidades fisiológicas.

4.11. Hipérbole

A hipérbole é a figura estilística que busca evidenciar o exagero de maneira intencional, para enaltecer um pensamento ou uma ideia. Normalmente caracteriza-se por expressões exageradas que valorizarem uma ação ou reação que não podem ser consideradas exatamente verdadeiras.



A tirinha foi retirada do site <www.tironas.blogspot.com>. Nela,

apresenta-se um diálogo entre dois personagens, que chamaremos de (A) e (B).

O personagem (A) pronuncia a (B): “Como você está pálido!”. Então (B) responde: “É, estou morto de fome!”. Após ouvir a resposta, (A) convida (B) para ir até a sua casa comer algo.

A hipérbole está expressa no segundo quadrinho da tirinha, quando (B) anuncia a (A) que está morto de fome. Ao usar, “morto de fome!”, ao invés de faminto, (B) tem a intenção de manifestar o seu grande desejo por alimento. O termo é escolhido intencionalmente para evidenciar e expressar certo exagero em sua vontade de comer.

No terceiro e no último quadrinho da tirinha, (A) faz o convite para que (B) o acompanhe até a sua casa para saciar a sua fome, em resposta ao “morto de fome” do segundo quadrinho. É então no quarto e último quadro que o exagero é concretizado de forma literal, onde vemos o personagem (B) sendo representado por um fantasma, causando também o humor, pois as hipérboles são exageros não literais, mas nesse caso a tirinha, o personagem morreu de fome.

4.12. Ironia

A ironia consiste no uso do sentido inverso de forma consciente por meio de palavras, termos ou expressões, com a intenção de ressaltar ou expressar de maneira mais elaborada, uma perspectiva suscetível a um julgamento crítico.



A tirinha acima, retirada do site <www.tirinhasdoze.com>, tem como elemento a conversa entre um garoto (A) e o pescador Zé (B).

O quadrinho se passa em uma praia, onde (A) pergunta inocente-

mente a (B): “Nossa! Você pescou todos?”, referindo-se aos peixes pescados por Zé. Entretanto ainda no primeiro quadrinho, (B) responde apenas que não, para no segundo quadrinho da tirinha comunicar a (A) que alguns peixes eram suicidas e se atiraram no balde dele.

Temos um exemplo de ironia nessa tirinha, pois (B) não responde de forma esperada à pergunta de (A), que aguardava apenas uma confirmação da pesca dos peixes que se encontravam no balde. Contudo a construção da ironia advém do sarcasmo utilizado nos dois enunciados de (B) nos quadrinhos: no “Não...”, onde as reticências marcam um tom sarcástico à fala, e no seu complemento, “Alguns são peixes suicidas e se atiraram dentro do meu balde!”.

A ironia é marcada pela afirmação inverossímil de (B) ao dizer que alguns peixes eram suicidas e haviam se atirado em seu balde. Nesse caso, temos o sentido contrário sendo expresso para responder ironicamente à pergunta de (A), já que o personagem (B) se encontrava com uma vara de pesca na mão e um balde cheio de peixes na outra, confirmando o fato de que haviam sido pescados por ele, sendo reforçado pelo contexto da praia ao fundo e o fato de (B) não estar acompanhado.

5. Considerações finais

Pudemos perceber o quão presente são as figuras de linguagem nas tirinhas em quadrinhos, tanto para a construção do humor, quanto para evidenciar a mensagem intencionada ao outro.

Acreditamos termos atingido o objetivo principal deste artigo, uma vez que, diante da diversidade que compõe as questões semânticas, buscamos ajudar o leitor a criar e identificar os usos figurados, através do desenvolvimento de um olhar crítico na percepção dessas mudanças de sentido intencionais presentes na comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EISNER, Will. *Quadrinhos e a arte sequencial*. São Paulo: Martins: Fontes, 1988.

ILARI, Rodolfo; GERALDI, João W. *Semântica*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1995.

MARQUES, Maria Helena Duarte. *Iniciação à semântica*. 4. ed. Rio de

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

ROCHA LIMA. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

**BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS:
QUESTÕES DE GÊNERO, PODER E RESISTÊNCIA**

Mariana Ferreira da Silva (UFG)
mari_avendano@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem como proposta a análise das representações sociais de identidade de gênero sobre a criança, reproduzidas no espaço da brincadeira. Embora as relações sociais, e frequentemente também a mídia, tenham um papel incisivo na reprodução de representações de gênero, igualmente os livros, filmes, músicas e brinquedos, são objetos simbólicos de representação, bem como as instituições como a família e a escola. Pensando nisso, o objetivo deste trabalho é discutir as regras de conduta que vão sendo impostas às crianças no espaço da brincadeira, em uma relação de poder, controle e disciplinamento dos corpos. Através do gênero, é possível observar formas de distribuir e significar o poder, a exemplo do senso comum de atribuir qualidades de forte e superior ao que é masculino, enquanto ao feminino sobram atributos de fragilidade. É no interior das redes de poder que são instituídas e nomeadas as diferenças e desigualdades. Segundo Foucault, o corpo está inserido numa teia de poderes que determinam proibições e obrigações, coagindo gestos e atitudes. Trata-se de mecanismos que colocam o corpo em um campo político de utilidade e docilidade. Portanto, este artigo parte da análise das práticas discursivas presentes no espaço da brincadeira que regulam o corpo sexuado e constroem as ideias de feminino e masculino, consequentemente abrindo espaço para a constituição de desigualdades e hierarquias. A partir das obras da genealogia de Foucault, são discutidos os micropoderes que submetem o corpo ao que é socialmente aceitável, devendo corresponder às expectativas criadas para cada gênero – em um processo de subjetivação das crianças para se autodisciplinarem e ainda vigiarem o comportamento do próximo.

Palavras-chave: Brinquedo. Brincadeira. Gênero. Poder. Resistência.

1. Considerações iniciais

Há muito se vem estudando os padrões de comportamento do que se convencionou chamar de “feminino” e “masculino”, bem como as funções sociais que se esperam de cada gênero, considerando-se o papel determinante das diferenças sexuais na atribuição dos papéis sociais. Quer dizer, são questões carregadas de ideias e valores a respeito do que deveria ser o homem e a mulher, como afirmam Nunes e Silva (2000), que entendem a identidade de gênero como um conjunto de significações que explicam o que é ser homem e o que é ser mulher.

Pensando as relações de gênero ligadas a questões de poder, têm-se um cenário nacional no qual muitas discussões têm sido feitas em prol

de mudanças de valores em direção à igualdade dos sexos, especialmente com o crescimento do movimento feminista, desde a luta pelo direito ao voto feminino, até as preocupações nos campos social, cultural e político.

Neste estudo, o foco se encontra nos mecanismos de controle e normalização presentes no ambiente da brincadeira, especialmente considerando os brinquedos. De que maneira esses objetos simbólicos orientam a conduta das crianças segundo seu gênero? Ditam normas de acordo com as normas de outras instituições como a família e a escola? As crianças estão se auto-regulando de acordo com essas normas? Onde está a resistência?

A análise se fundamenta nas obras da genealogia do poder de Foucault, as quais “Vigiar e Punir” (1975) e “História da sexualidade – A vontade de saber” (1976), nas quais as questões do poder, da disciplina, do controle, da normalização dos corpos e dos micropoderes aparecem discutidas. Além disso, textos de estudos feministas pós-estruturalistas fundamentam a discussão sobre gênero, como é o caso de Scott (1995).

Para tanto, o projeto seguirá a linha teórica da análise do discurso, que propõe a língua enquanto o lugar da materialidade do discurso em efeitos de sentido, em uma relação entre o possível e o historicamente determinado.

O estudo utiliza dados obtidos através de uma revisão de literatura sobre as representações de gênero no brincar, presentes em dissertações de mestrado e teses de doutorado encontradas na internet. Além disso, também tira exemplos de anúncios de brinquedos encontrados no ambiente virtual.

Muitos dos estudos a respeito da infância dizem respeito ao desenvolvimento motor, afetivo e cognitivo da criança, além de propostas pedagógicas e curriculares e políticas públicas para a infância. Com relação a estudos que tratem da questão do gênero na infância, grande parte da literatura a respeito dessa temática diz respeito a área de pesquisas etnográficas realizadas em escolas e creches, a partir de abordagens pedagógicas e sócio-culturais. A escola destaca-se nesse processo uma vez que, através das práticas pedagógicas e do currículo, providencia as bases para a construção e reprodução das representações de gênero, pensando-se no currículo enquanto “um local onde, ativamente, se produzem e se criam significados” (SILVA, 2002, p. 55).

No entanto, o presente artigo aborda a questão do gênero com ên-

fase não apenas nas brincadeiras, como também em brinquedos, de maneira que a análise leve a uma breve discussão não apenas sobre o controle e normalização dos corpos, como também sobre a resistência, a partir de uma perspectiva linguística que leva em conta o discurso, quer dizer, especificamente uma perspectiva da análise do discurso.

Dessa forma, o estudo poderá contribuir com estudos a respeito das representações de gênero na infância, para além do contexto do brincar, bem como ilustrar questões de poder e resistência abordadas por Foucault.

O artigo se encontra organizado inicialmente como uma discussão teórica a respeito do gênero e das representações de gênero na infância, realizando uma discussão sobre o espaço da brincadeira e dos brinquedos através dos dados obtidos. Em seguida, é realizada uma discussão acerca da questão do poder-resistência e dos dispositivos de controle e normalização, que são parte intrínseca ao tema do gênero.

2. Identidade de gênero

O tema da identidade está presente em inúmeros estudos de diversas áreas do conhecimento, com as quais os estudos da linguagem mantêm relações estreitas. As identidades são de natureza discursiva, e é a língua em funcionamento que constitui o discurso, que “não é a língua nem a fala de Saussure, mas situa-se entre elas, em um lugar particular, porém social” (CAZARIN, 2005, p.230).

Justamente “através do uso da linguagem construímos nossas várias identidades sociais no discurso e essas identidades afetam os significados que construímos na sociedade”. (LOPES, 2001, p.326).

Logo, a partir do próprio estudo da linguagem, é possível realizar reflexões a respeito de identidades sociais. E o gênero institui a identidade do sujeito, da mesma forma que a nacionalidade, a etnia, a classe, a idade, etc. O gênero faz parte do sujeito, e a identidade de gênero é todo o discurso que tenta dar conta do que é ser homem e o que é ser mulher.

Muitos discursos traziam a ideia de que a desigualdade entre homens e mulheres se justificava pelas diferentes características biológicas de cada sexo, ou seja, se afirmava e concluía que era a partir da distinção sexual que se determinava os papéis sociais de cada um, apontando o que é próprio do feminino e do masculino, sem que houvesse, em contrapar-

tida, reflexões a respeito da maneira como esses papéis são representados, valorizados e, especialmente, construídos na sociedade. Não se trata de comportamentos naturais do ser humano, e sim de regras de conduta que vão sendo impostas às pessoas desde o nascimento, quando lhes são atribuídos os sapatinhos rosa ou azuis, num processo de bipolarização dos sexos. Foucault, em *História da Sexualidade* (1984), apresenta a sexualidade como produto de múltiplos discursos sobre o sexo - que o normalizam e regulam – e, portanto, como invenção social.

O gênero, então, vale-se de mecanismos que colocam o corpo em um campo político de normalização, visando a utilidade e a docilidade. Trata-se de “[...] uma operação de classificação cultural [...]” (ALBEERNAZ e LONGHI, 2009, p.83).

As questões sexuais, dessa forma, dão espaço às questões de gênero, uma vez que o foco muda do lugar do natural para o lugar dos valores. São valores histórica e socialmente construídos, pensando-se em indivíduos constituídos por meio de relações, considerando não somente o mero ser biológico e empírico, como também sua situação social e histórica.

Aí se encontram as marcas de toda uma estrutura social, que regula o corpo sexuado e constrói as ideias de feminino e masculino, consequentemente abrindo espaço para a constituição de desigualdades e hierarquias. O corpo fica submetido ao que é socialmente aceitável, devendo corresponder às normas criadas para cada gênero. Ele tem significado político, visto que é socialmente construído, e vive sob constante controle.

Os estudos, nessa perspectiva, não aceitam o corpo como uma entidade biológica universal responsável pelas diferenças entre homens e mulheres, mas sim como um construto sócio-cultural e linguístico, produto e efeito de relações de poder. Foucault (1988) afirma que o mecanismo irredutível de poder é o próprio corpo humano. O corpo é a menor unidade de circulação de poder, é onde o poder que circula na sociedade se inicia.

Assim, os estudos sobre o gênero devem considerar as relações de poder entre mulheres e homens, bem como as diversas formas sociais e culturais que vão constituí-los como sujeitos de gênero. Isso porque o gênero “é o primeiro campo no seio do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado” (SCOTT, 1990, p.14).

3. Gênero na infância: brincadeiras

Muitos grupos de pesquisa e estudos publicados estão se voltando para o tema infantil. As representações sociais sobre as crianças, bem como suas condições de existência, têm passado por significativas transformações. A contemporaneidade aponta para uma pluralização dos modos de ser criança, bem como para a heterogeneização da infância enquanto categoria social geracional, e também para um investimento em novos papéis e estatutos sociais das crianças.

As brincadeiras atraem muito a atenção dos pesquisadores que voltam o olhar para as relações de gênero na infância, visto que o lúdico é um dos elementos norteadores da infância, sendo um dos direitos que devem ser garantidos pela sociedade, pelo poder público e pela família. Tanto que é um direito apontado não só pela Convenção dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDC, 1989), mas também pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990).

As brincadeiras em grupo conferem um momento precioso de interação entre as crianças, é o lugar da negociação no qual acontecem processos de recriação e interpretação de significações, uma vez que é possível perceber sistemas simbólicos de representação da realidade, visto que no espaço das brincadeiras está um universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real.

As crianças elaboram ideias sobre as relações sociais de sexo em seu meio e atuam umas sobre as outras como delegadas socializadoras, delimitando os espaços simbólicos de convivência próprios aos homens e às mulheres. Nas interações cotidianas no meio infantil, os atores sociais apresentam classificações que atendem aos tipos ideais na definição do que seja o comportamento adequado e esperado de meninos e meninas, reproduzindo as informações transmitidas pelos adultos e iniciando um ciclo em que surgem as construções sociais mais sofisticadas sobre sexo e gênero, sob formas simbólicas de gestos, modos de andar e falar, e brincadeiras de erotização do corpo.

No trabalho *Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social das diferenças*, publicado em 2006 nos Cadernos Pagu, que se trata de um estudo etnográfico realizado com crianças de 07 a 14 anos de idade de uma comunidade da Bahia. O autor percebeu que as crianças compreendem que têm papéis sociais e de gênero distintos, sobretudo durante as brincadeiras em grupo, quando deixam aflorar as representações dos componentes

sígnicos que expressam masculinidades e feminilidades. Ele pôde observar como o momento da brincadeira é expressivo para a presença de representações de gênero. As crianças distinguem meninos e meninas de comportamento desejável, dizem com quem cada um deve andar. Receiam que surjam comentários sobre seus comportamentos – vindos dos adultos e dos próprios colegas – tanto em sentido depreciativo como malicioso.

Já a partir de uma perspectiva da educação, o artigo *A menina e o menino que brincavam de ser...: representações de gênero e sexualidade em pesquisa com crianças*, publicado em 2012 na Revista Brasileira de Educação, aponta que as representações de gênero das crianças evidenciam atitudes de conformidade às normas sociais e também de resistências e possibilidades de mudanças na construção de ser menino e ser menina.

A pesquisa, realizada com crianças de uma escola pública no Campo Grande/MS, utilizou-se da contação de história do livro *A menina e o menino que brincavam de ser...*, que apontou como as cores rosa e azul tornaram-se marcas identitárias que definem um ideal de masculinidade e feminilidade. A partir de textos criados pelas crianças, observou-se a confirmação de que o menino deve usar o azul e acostumar-se com ele, e a menina, com a cor rosa. A análise ainda levou a crer que há nas falas e condutas dos meninos um controle social mais pronunciado. Eles seriam mais vigiados e regulados para serem "homens de verdade", denotando que as questões gênero e identidade de gênero estão profundamente marcadas pela identidade sexual.

Para além da escola, outra pesquisa, *Brincadeira no espaço da rua e a demarcação dos gêneros na infância*, publicada em 2009 na Revista Latino Americana de Ciências Sociais, Niñez y Juventud, analisa brincadeiras de crianças na rua, entendendo esta como um dos espaços de sociabilidade infantil.

Através deste estudo, foi possível perceber que as crianças apresentavam, enquanto brincavam, uma segregação tanto dos espaços ocupados como de suas ações, seus corpos. Era nítida a separação entre meninos e meninas, sendo as brincadeiras também consideradas próprias para cada grupo, as masculinas e as femininas.

4. Gênero na infância: brinquedos

Além das brincadeiras, há também estudos focados nas representações de gênero que utilizam os brinquedos propriamente ditos em suas análises, considerando-se que os brinquedos são objetos semióticos, quer dizer, enquanto artefato cultural são objetos simbólicos da cultura, os quais tornam-se essenciais nos processos de socialização, simbolização e subjetivação.

Os brinquedos representam elementos de práticas sociais, assim como ideologias e sistemas de valores sociais. São tanto objetos para serem manipulados quanto objetos para serem lidos como textos, e, como tal, podem servir a uma análise crítica como base no gênero (PETERS, 2000, p. 37).

O quadro panorâmico de pesquisas que levam em conta os brinquedos considera este como instrumento utilizado para a produção de gênero, uma vez que são utilizados “ativamente na construção de processos identitários dos sujeitos infantis” (BUJES, 2004, p. 206). Logo, os brinquedos em sua dimensão discursiva estão impregnados de produção e imposição de significados.

Bujes (2004, p.206), entende que “[...] o brinquedo e de forma correlata as brincadeiras, enquanto manifestação da cultura vivida, estão envolvidos no processo de produção e imposição de significados. Isto significa dizer que a cultura, está eivada de relações de poder que pretendem conduzir o processo de representação”.

É assim que Veiga-Neto (2004, p.40) relaciona o brinquedo, enquanto artefato cultural, em uma forma que “está imbricada indissolivelmente com relações de poder”. Para Bujes (2004):

É, portanto, a cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribuir-lhe um sentido. E a construção do seu significado se faz no âmbito das práticas discursivas, da linguagem. As representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre crianças e adultos um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos (p. 211).

Assim, os brinquedos estão imersos num universo cultural de relações sociais e de poder, e são instrumentos frutíferos de análise de representações de valores, que acabam sendo formadoras de gênero. Então, os brinquedos transmitem conteúdos simbólicos produzidos pela sociedade da qual fazem parte, incluindo representações de gênero.

Para Hall (1997, p. 61), a representação é:

o processo através do qual membros de uma cultura usam sistemas de significação para produzir significado... Objetos, pessoas, eventos no mundo não têm em si mesmos qualquer significado fixo, final ou verdadeiro. Somos nós, em sociedade, que atribuímos significado às coisas e ao mundo que nos rodeia. Os significados, conseqüentemente, irão sempre mudar, de uma cultura ou período para outro.

Dessa forma, os brinquedos representam as significações de como a sociedade se parece: seus papéis (relações de poder inscritas em papéis sociais), suas tecnologias (representação de ferramentas e instrumentos – carrinhos, trenzinhos, computadores e telefones de brinquedo, etc.), suas identidades e práticas sociais.

Em um artigo intitulado “Discurso crítico e gênero no mundo infantil: brinquedos e a representação de atores sociais”, publicado em 2004, os autores analisam brinquedos que representam seres humanos, comunicando significados específicos de gênero, como as bonecas *Barbie* e os *Action man*. Interessante notar que os meninos costumam brincar com os bonecos que representavam ação e aventura, mas nunca com o *Ken*.

Os autores afirmam que os brinquedos são interdiscursivos, visto que são posicionados dentro de discursos múltiplos, sobrepostos e mesmo conflitantes – os discursos da família, da escola e da publicidade, por exemplo. Além disso, têm elos intertextuais com outros meios de comunicação de massa, especialmente com as narrativas clássicas e modernas de todo tipo, como os livros, os filmes e as histórias em quadrinhos.

Outra análise que leva em conta o papel do brinquedo na formação das representações de gênero na infância é *O brinquedo e a produção do gênero na educação infantil: uma análise pós-estruturalista*, pesquisa realizada em uma creche na Bahia, com crianças de 3 a 4 anos de idade.

A partir da observação da interação das crianças com seus brinquedos, e de perguntas feitas a elas, concluiu-se que as escolhas das crianças pelos brinquedos estão atreladas ao papel que homens e mulheres ocupam na sociedade, em que o universo feminino cabe o cuidado do lar, da família, como também a ênfase a beleza, como por exemplo, brincar com a boneca, o aparelho de jantar, o conjunto de xícaras, produtos de beleza, enquanto aos homens cabe o universo da rua, como dirigir o carro, jogar a bola, atividades que envolvem a força física etc.

Logo, os brinquedos são representativos de traços da cultura, traços que mostram a naturalização dos atributos do ser homem e do ser mulher, em que são cobrados um comportamento “adequado” que é construído na e pela cultura (BROUGÈRE, 1995), a criança que foge a esse padrão tido como o “ideal” é recriminado.

Cabe ainda mencionar a configuração dos anúncios de brinquedos. Em uma rápida pesquisa no ambiente virtual, foi possível perceber que os sites de venda *online* não só dividem os brinquedos em categorias “menino” e “menina”, como também muitas vezes colocam atores mirins com os produtos anunciados. Brinquedos relacionados às tarefas do lar comumente aparecem juntos de figuras de meninas, enquanto armas de brinquedo, carrinhos, monstros, aparecem junto de meninos.

Com isso, é possível entender o quanto as crianças estão sendo bombardeadas de informações sobre o seu próprio corpo, antes mesmo que possuam a maturidade para filtrar e analisar os enunciados aos quais se encontram expostas. A escola, a família, a mídia, enfim, estão presentes para apresentar a norma às crianças, garantindo que estas não fujam do padrão. E as próprias crianças se controlam, em um processo tão violento que ganhou nome: bullying.

5. Poder e micropoderes

Para Foucault, a questão do poder deve ser entendida como uma relação de forças. Ele aponta três formas de exercício de poder existentes na Modernidade: o poder soberano, o poder disciplinar e o biopoder.

Foucault faz uma trajetória da história do poder, começando pelo poder soberano na Idade Média. O monarca detinha o poder por uma explicação divina, o que lhe conferia um poder acima de tudo e todos. Ele tinha o direito de fazer morrer ou deixar viver o indivíduo.

No entanto, nos séculos XVII e XVIII surge uma outra forma de poder que objetiva não apenas o indivíduo, mas a massa, que é o poder disciplinar. Claro que uma forma de poder não substitui a outra, mas a agrega. É uma forma de poder que se apoia mais nos corpos, para extrair destes tempo e trabalho.

Se antes o corpo era submetido por ordem de um soberano a um suplício físico, gerando um espetáculo de ostentação, com o poder disci-

plinar há a supressão do espetáculo e uma sistematização do suplício. O sofrimento agora é controlado e quantificado, e atinge mais a vida do que o corpo propriamente dito. O castigo é sobre a alma. E isso por causa de uma economia do castigo, quer dizer, um processo que organiza o sofrimento de maneira que não prejudique o rendimento e produção do sujeito. Aí se encontra uma das mais importantes características do poder disciplinar: a produtividade do poder.

Uma economia do poder é inaugurada nas sociedades capitalistas. Em *Vigiar e Punir* (2003), Foucault mostra que o exercício do poder não se reduz mais à violência, mas é produtivo, transformador e educativo, exercido sob a forma de micropoderes. “Poder este que intervém materialmente, atingindo a realidade mais concreta dos indivíduos – o seu corpo – (...) penetrando na vida cotidiana e por isso podendo ser caracterizado como micro-poder ou sub-poder” (MACHADO, 2005, p. 12).

Ou seja, o poder não se encontra mais localizado em um único soberano, nem ao Estado, mas as relações de poder se exercem em diferentes níveis da rede social, tanto dentro de instituição como a escola e a igreja, quanto dentro do espaço de uma brincadeira de criança. E é esse o foco que Foucault dá em suas análises, não as formas regulamentares e legítimas do poder, mas o poder em suas extremidades menos jurídicas de seu exercício.

Portanto, é um poder exercido por meio da vigilância e obrigações distribuídas no tempo,

que supõe mais um sistema minucioso de coerções materiais do que a existência física de um soberano. (...) Este novo de tipo de poder, que não deve mais ser transcrito nos termos da soberania, é uma das grandes invenções da sociedade burguesa. Ele foi um instrumento fundamental para a constituição do capitalismo industrial e do tipo de sociedade que lhe é correspondente; este poder não soberano, alheio à forma de soberania, é o poder disciplinar. (FOUCAULT, 2005, p. 188).

Esse poder é exercido através da disciplina, que se baseiam em regras, a partir de um discurso de normalização que visa a produção de indivíduos politicamente dóceis e economicamente úteis. Logo, a tecnologia do poder disciplinar tem como objeto a sujeição do corpo do indivíduo, para que este seja manipulável. É um poder que realiza um controle sobre vários aspectos do corpo, tais quais os gestos, atitudes, comportamentos, hábitos e discursos. Isso a partir de métodos que permitem um controle minucioso das operações do corpo, assegurando a sujeição e impondo a relação de utilidade e docilidade que fabricam o tipo de homem

necessário à sociedade industrial e capitalista.

O corpo se torna força de trabalho ao ser trabalhado pela dominação política, ao ser adestrado. E os corpos são constituídos como sujeitos pelos efeitos de poder, que é produtivo de individualidades, visto que o indivíduo é produto do saber e do poder. Logo, os sujeitos são produzidos com estratégias de regularização, normalização e controle, a partir da subjetivação criada pelos vários discursos de diferentes saberes na história. O sujeito é constituído por meio de tecnologias de saber, de poder e de si.

6. Relações de poder nas brincadeiras

A partir da discussão a respeito do poder disciplinar e seus mecanismos de controle, é possível fazer uma reflexão a respeito do contexto da brincadeira.

É o poder quem tem como tarefa a incorporação das características de docilidade e utilidade, e é o homem seu principal objeto. É dócil “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 2004, p. 126). E isso através de ferramentas de controle e vigilância, que agem de maneira disciplinadora.

O novo tipo de saber age como uma tecnologia política do corpo que utiliza mecanismos disciplinares em ambientes diversos, tais quais escolas, fábricas, hospitais, prisões e exército. “A disciplina ‘fabrica’ indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício” (Foucault, 2003, p.143).

É exatamente isso que acontece com as relações de gênero. Os indivíduos nascem e começam a ser modelados, manipulados, de forma que se ajustem à uma norma estabelecida antes mesmo de sua existência. E há os mecanismos disciplinadores que garantem que os indivíduos não serão transgressores da regra maior.

A criança já nasce em um mundo cor de rosa ou azul, de acordo com seu sexo. A própria família começa esse processo de normalização dos filhos. Meninas começam a ganhar bonecas e meninos começam a ganhar carrinhos. Tudo isso almejando os comportamentos padronizados, que são garantidos pela punição dos comportamentos desviantes. A partir

da norma, cria-se um mecanismo de coerção: o que não faz parte da homogeneidade, o diferente, é rotulado como anormal, em um processo de exclusão que funciona como disciplina.

A criança diferente começa a sofrer por causa do comportamento do outro em relação a ele. O outro pratica a vigilância e despreza o que não é como ele. O outro atua como controle, para garantir que todos sejam adequados e padronizados. O menino deve ser forte e corajoso, e as meninas devem ser sensíveis e contidas. O corpo do menino deve estar se preparando para o trabalho útil, enquanto o corpo da menina deve estar se preparando para gerar a vida, para os cuidados com os filhos, garantindo a sobrevivência da espécie.

O olhar do outro funciona como mecanismo coercitivo de poder. É a vigilância constante, como no Panóptico de Bentham, onde os detentos vivem sob um espaço de controle totalitário, sendo vigiados por “olhos invisíveis”, de maneira que o Panóptico exerça o poder independente de uma presença física. E o mais interessante é que Bentham não o planeja apenas para prisões, mas também para outros espaços como hospitais e escolas, onde as relações de poder se exercem sem violência.

Como afirma Foucault, “em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações” (FOUCAULT, 2004, p. 126). Ele mostra como os micropoderes estão presentes em todo o corpo social, direcionando a conduta dos indivíduos. O corpo social acaba sendo produto de uma coação calculada, visando uma espécie de automatização.

Este poder coercitivo é exercido na sociedade através “de origens diferentes, de localizações esparsas, que se recordam, se repelem, ou se imitam, apóiam-se uns sobre os outros, distinguem-se segundo seu campo de aplicação, entram em convergência e esboçam aos poucos a fachada de um método geral” (Ibid, p.127).

A coerção começa com a imposição de normas, que são expostas ao indivíduo desde sempre, não apenas no comportamento da família, como também em instituições como a igreja, a escola e também por grande parte na mídia.

A criança vê um brinquedo anunciado com imagens de meninas brincando, logo entende que aquele é um brinquedo de meninas, e se vê um menino brincado com este mesmo brinquedo, o torna alvo de zombarias que servem como forma de condenação pelo mau comportamento. É

a punição da alma, o suplício que já não precisa tocar o corpo, mas que também é carregada de uma outra espécie de violência.

Exemplo disso é o caso do menino de onze anos que tentou suicídio por causa da desaprovação de sua preferência por brinquedos. A criança gostava do desenho e dos bonecos “My Little Pony”, uma série sobre pôneis unicórnios coloridos, cujo logo é em rosa e roxo.

Esse comportamento considerado fora da norma é desaprovado e castigado no olhar dos colegas, que exercem um poder tão forte a ponto de levarem uma criança a se enforcar.

O corpo está inserido no social e, desta forma, é marcado pelo social. Por isso a tentativa de tentar preservar seu corpo contra a exposição, evitando ser diferente do outro, para se proteger do olhar que condena.

A normalização é o processo que a sociedade moderna assume para garantir o controle sobre os indivíduos, para que sejam preservadas instituições como a família, a religião e mesmo o Estado.

Acontece que algumas vezes as situações podem sair do controle. A disciplina que deveria educar e transformar, acaba voltando para a violência física. Assim aconteceu com o pai que espancou seu filho de oito anos até a morte porque percebia nele tendências homossexuais, como sua recusa em cortar o cabelo.

Porém, há muitos outros casos em que a tentativa é de “recuperação” do indivíduo que foge à norma. O olhar que desaprova, os apelidos depreciativos, não objetivam a morte – o que se faria perder completamente o objetivo maior de utilidade – mas a reeducação.

Os colegas do menino que gostava dos pôneis cor de rosa não esperavam seu suicídio, mas uma mudança no seu comportamento “anormal”, uma outra escolha de brinquedos.

Os brinquedos representam elementos de práticas sociais, assim como ideologias e sistemas de valores sociais. São tanto objetos para serem manipulados quanto objetos para serem lidos como textos, e, como tal, podem servir a uma análise crítica como base no gênero (PETERS, 2000, p. 37).

São instrumentos utilizados para a produção de gênero, uma vez que são utilizados “ativamente na construção de processos identitários dos sujeitos infantis” (BUJES, 2004). Logo, os brinquedos em sua dimensão discursiva estão impregnados de produção e imposição de signi-

ficados.

Bujes (2004, p.206), entende que “[...] o brinquedo e de forma correlata as brincadeiras, enquanto manifestação da cultura vivida, estão envolvidos no processo de produção e imposição de significados. Isto significa dizer que a cultura, está eivada de relações de poder que pretendem conduzir o processo de representação”.

É assim que Veiga-Neto (2004, p.40) relaciona o brinquedo, enquanto artefato cultural, em uma forma que “está imbricada indissoluvelmente com relações de poder”. Para Bujes (2004):

É, portanto, a cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribuir-lhe um sentido. E a construção do seu significado se faz no âmbito das práticas discursivas, da linguagem. As representações de brinquedo, preexistentes, num determinado universo cultural terão, portanto, sobre crianças e adultos um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos (p. 211).

Dessa forma, os brinquedos estão imersos num universo cultural de relações sociais e de poder, e são instrumentos frutíferos de análise de representações de valores, que acabam sendo formadoras de gênero.

Para Roland Barthes (1993, p. 53), brinquedos são um “microcosmo do mundo adulto” e sempre significam alguma coisa:

[...] esta alguma coisa é sempre inteiramente socializada, constituída pelos mitos ou pelas técnicas da vida adulta moderna. Brinquedos representam, basicamente, as instituições de nossas sociedades: o Exército, a Radiodifusão, os Correios, a Medicina (maletas de médico em miniatura, salas de cirurgia para bonecas), a Escola, o Salão da Cabeleireira (secadores para fazer permanente), o Transporte (trens, Citroens, Vedettes, Vespas, postos de gasolina) e a Ciência (Brinquedos espaciais, ferramentas, etc.).

Observando os textos descritivos de anúncios de brinquedos, é possível notar como frequentemente relacionam brinquedos tipicamente masculinos com relações de poder e super habilidades, enquanto as bonecas representantes do sexo feminino costumam aparecer associadas a profissões e papéis femininos tais quais bailarinas, mães, professoras, enfermeiras, etc.

Enquanto os homens têm a ver com o mundo público e são orientados para a ação, possuindo poderes superiores, o mundo das mulheres, por outro lado, está ligado à domesticidade: as mulheres são avaliadas em termos de valores estéticos e geralmente estão envolvidas com as profissões humanitárias e educacionais.

Os brinquedos e as brincadeiras são veículos de informação da norma vigente na sociedade. O olhar da família, dos amigos e colegas de escola, de Deus, enfim, fazem a vigilância e o controle sobre as crianças, enquanto o bullying serve como disciplina. Fica claro como o poder não se encontra localizado em uma única instância, mas em micropoderes exercidos mesmo por crianças.

Assim, os brinquedos são representativos de traços da cultura, traços que mostram a naturalização dos atributos do ser homem e do ser mulher, em que são cobrados comportamentos “ideais”.

Nesse sentido, o brinquedo tem uma função social e está impregnado de significados e construções que vão sofrendo variações históricas e culturais, visando os disciplinamentos dos corpos para desempenhar papéis “desejáveis” (BROUGÈRE, 1995).

Assim, as crianças vão adquirindo hábitos e perpetuando comportamentos socialmente impostos até mesmo dentro de suas formas de brincar. Mas esses corpos dóceis não oferecem resistência?

7. A resistência na brincadeira

[...] as relações de poder suscitam necessariamente, apelam a cada instante, abrem a possibilidade a uma resistência, e é porquê há possibilidade de resistência e resistência real que o poder daquele que domina tenta se manter com tanto mais força, tanto mais astúcia quanto maior for a resistência. De que é mais a luta perpétua e multiforme [...]. (FOUCAULT, 2003, p. 232).

Segundo Foucault, não há poder onde não há resistência. E a resistência aparece nas lutas que visam a liberdade. Nas lutas contra o se sujeitar ao outro e à si próprio. Luta contra os dispositivos que conduzem e controlam as subjetividades, utilizando saberes e técnicas para conhecer o indivíduo, e, a partir desse saber, controlar sua vida subjetiva, submetendo-o a normas de constituição da subjetividade, que acabam implantando o individualismo através das relações de poder.

No caso das crianças e as relações de poder que ditam conduta de gênero pela brincadeira, onde se encontra resistência?

A resistência está na menina que não aceita o pai deixar só o irmão brincar de bola na rua. Está no menino que pede para ganhar bone-

cos de pôneis e deixa seus colegas saberem disso. Está na menina que senta no chão para brincar de carrinho e no menino que quer pegar uma boneca no colo e niná-la, sem culpa ou vergonha.

A resistência está na adolescente McKenna que criou uma petição online pela igualdade de gêneros com relação a um forno de assar da marca Hasbro. A garota queria presentear o irmão mais novo no natal e se indignou de encontrar apenas produtos com detalhes e cores considerados femininos, utilizando uma das mais eficientes armas da atualidade: a internet.

Depois de mais de 160 mil visualizações e 45 mil assinaturas, a adolescente conseguiu obter da empresa que faz o brinquedo o compromisso de fabricar o produto nas cores preta, azul e prata, e também de anunciá-lo como um brinquedo que pode ser usado por meninas e meninos.

A resistência está na pequena garotinha, filmada pelo pai, que questiona o sexismo da indústria de brinquedos, se indignando com o fato de meninas só comprarem coisas de princesas enquanto os meninos só compram coisas de super-heróis, já que “algumas meninas gostam de super-heróis, outras meninas gostam de princesas. Alguns meninos gostam de super-heróis, outros meninos gostam de princesas. Então por que todas as meninas tem que comprar coisas cor-de-rosa e todos os meninos devem comprar coisas de cores diferentes?

A resistência está na família que apoia a criança que pensa assim, ao invés de tentar educá-la de acordo com a norma. Está na mãe que não se apavora quando o filho lhe pede uma boneca, e está no pai que compra um skate para sua filha, se isso for o que ela quiser.

A resistência está presente, tanto quanto as relações de poder, tanto quanto os mecanismos de controle e normalização. Onde há poder, há saber. Onde há saber, há relações de poder. Onde há relações de poder, há sujeitos. Onde há sujeitos, há resistência. Onde há resistência, há liberdade.

8. Considerações finais

Na configuração da sociedade contemporânea, o poder disciplinar governa todo o corpo social, gerindo, moldando e normalizando condutas. O poder age “tomando os corpos dos indivíduos como alvos e pontos de aplicação, investindo-os e produzindo-os conforme uma ordem moral,

social, política, produtiva e normativa capitalista-burguesa” (PRADO FILHO; TRISOTTO, 2008, p. 117).

Os mecanismos utilizados nesse governo do corpo podem ser chamados de disciplina. Esta, “consubstancia-se em dispositivos que, como instrumentos normalizadores, correspondem ao modo peculiar d disposição do conjunto dos meios e das táticas implícitas na organização dos aparelhos de controle e no interior dos mecanismos disciplinares (...)” (MENEZES, 2008, p. 30).

Esses mecanismos atuam em diversas instâncias da vida social, e começam a agir desde a primeira infância. Os brinquedos, enquanto repositórios de valores sociais, podem determinar o modo como a criança vê o mundo, e por isso mesmo funcionam como reprodutores de normas de conduta, especialmente em relação à identidade de gênero.

Nesse sentido, o foco dos estudos deve estar nas condições sociais e culturais que influenciam as relações de gênero conforme se desenvolvem em tempos e espaços particulares. Repensar o uso do brinquedo pelas crianças não significaria inverter os papéis de gênero e suas delimitações em brinquedos, mas sim em poder transitar entre as diversas possibilidades de brincadeiras. Logo, os discursos sobre o brinquedo precisam ser discutidos em seu aspecto de relação com o poder, uma vez há tantos discursos políticos que terminam aprisionando, regulamentando e controlando a criança desde o nascimento.

Não se trata de uma visão negativa do poder, já que este é produtivo, possui positividade. Não visa o suplício, mas o adestramento, através de uma gestão que possibilite a utilidade máxima dos homens. A vigilância sobre os comportamentos dos indivíduos tem seu valor: é ela quem vai possibilitar o conhecimento que está sempre aliado ao poder.

Trata-se somente de refletir sobre essas relações de poder e gênero, para que haja consciência e resistência.

Há muito ainda que se fazer nesse sentido. Cabem discussões que relacionem essas questões com o biopoder e o cuidado de si. Reflexões a respeito da objetivação e subjetivação do sujeito, levando em conta as questões de gênero e da infância. Cabem olhares específicos para os espaços em que ainda há violência contra o “anormal”.

Por enquanto, este artigo termina somente semeando um olhar mais crítico sobre o brincar, que não é tão inocente quanto muitos podem pensar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBERNAZ, L; LONGHI, M. Para compreender gênero: uma ponte para relações igualitárias entre homens e mulheres. In: SCOTT, P; LEWIS, L; QUADROS, M. *Gênero, diversidade e desigualdades na Educação: interpretações e reflexões para a formação docente*. Recife: Editora Universitária UFPE, 2009, p. 75-95.

BROUGÈRE, G. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1995.

BUJES, M. Crianças e brinquedo: Feitos um para o outro? In: *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Org. COSTA, M. Porto Alegre: Ed. Universidade / UFRGS, 2004.

CAZARIN, E. *O enunciado “eu não tenho medo da mudança” e sua relação com a memória do dizer*. In: *Investigações: lingüística e teoria literária*. Recife: UFPE, V.18, p 227-243, jul, 2005.

FOUCAULT, M. Diálogo sobre o poder. In: *Ditos & escritos: estratégia, poder-saber*. Organização Manoel Barros da Motta. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. IV, p. 253-266.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *História da sexualidade: a vontade de saber*. 18. ed. São Paulo: Graal, 2007. v. 1.

_____. *Microfísica do poder*. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. Poder e saber. In: *Ditos & escritos: estratégia, poder-saber*. Organização Manoel Barros da Motta. Tradução Vera Lúcia Avellar Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006. v. IV, p. 223-240.

MILLER, J. A máquina panóptica de Jeremy Bentham. In: BENTHAM, J. et al. *O Panóptico*. Belo horizonte: Autêntica, 2000.

NUNES, C; SILVA, E. *A educação sexual da criança: polêmicas do nosso tempo*. Campinas, SP: Autores associados, 2000.

PETERS, M. *Pós-estruturalismo e filosofia da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

QUEIROZ, A. *Foucault, o paradoxo das passagens*. Rio de Janeiro: Pazulin, 1999.

SARMENTO, M. Gerações e alteridade. *Educação e Sociedade*, Campinas, CEDES, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 2, n. 20, jul/dez. 1995.

SILVA, T. *Documentos de Identidade: uma Introdução às Teorias do Currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

RAGO, M. VEIGA-NETO, A. (org) *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

**CIBELE PERDE SUA ALMA:
O PERCURSO DO SUJEITO SEM AGÊNCIA
EM CORAÇÕES VAGABUNDOS**

Mariuchi Alves da Silva (UEMS)

Mariuchi.silva@hotmail.com

Vanessa dos Santos Ferreira (UEMS)

vanessalettrasuems@hotmail.com

Lucilo Antonio Rodrigues (UEMS)

lucilo@uems.br

RESUMO

O presente trabalho tem como escopo analisar a crônica *Corações Vagabundos*, de Fernando Bonassi, a fim de mostrar os diferentes recursos que o narrador utiliza para se apropriar do discurso de outrem, e como isso pode contribuir para a interpretação textual como um registro histórico. Observou-se que, neste texto, o autor se vale de uma estrutura iterativa tanto no plano temático quanto no plano sintático-discursivo. Enquanto forma discursiva passível de ser registrada historicamente, pode-se dizer que a crônica encena a instabilidade do sujeito desprovido de agência pela repetição enfática de uma mesma ação.

Palavras-chave: Crônica brasileira contemporânea. Pastiche. Sujeito sem agência.

A proposta desse estudo é apresentar uma análise da crônica *Corações vagabundos*, de Fernando Bonassi (2007), a partir de uma abordagem dialógica entre literatura e história, tendo como base a articulação entre os aspectos intrínsecos e extrínsecos da linguagem.

Para realizarmos essa análise valemo-nos, sobretudo do texto *O Discurso de Outrem*, de Mikhail Bakhtin (2012). A partir da proposta teórica contida nesse texto fez-se uma abordagem da enunciação do narrador focalizando, sobretudo, o processo de apropriação da voz dos personagens.

Fernando Bonassi (São Paulo, 1962) é um autor e escritor de grande expressividade a partir dos anos 1990, consegue atuar em vários âmbitos artísticos, atua como dramaturgo, também é autor de prosa de ficção, roteiros cinematográficos e crônicas jornalísticas. Entre as obras do escritor destacamos: uma série de livros publicados, tais como o romance *Um Céu de Estrelas* (1991); *Subúrbio* (1994); o livro de contos *Passaporte* (2001); e a novela *Prova Contrária*, (2003), entre outros. Além disso, desde 1997, assina duas colunas na *Folha de S. Paulo*. No

cinema, é corroteirista dos filmes *Os Matadores*, de Beto Brant (1995); *Através da Janela*, de Tata Amaral (1998); *Castelo Rá-Tim-Bum*, de Cao Hamburger (2000); *Estação Carandiru*, de Hector Babenco (2003), e *Cazuza, O Tempo Não Pára*, de Sandra Werneck (2004).

O texto *Corações Vagabundos* apresenta ambiguidade enquanto gênero textual, uma vez que apresenta elementos temáticos e estruturais da crônica e do conto. De acordo com a concepção de Massaud Moisés (2004, p. 87) no século XX, o conto desenvolve sutilezas que, acentuando-lhe a fisionomia estética, o aproximam de uma cena do cotidiano poeticamente surpreendida. O autor ressalta ainda que: “O conto é, do prisma dramático, univalente: contém um só drama, um só conflito, uma só unidade dramática, uma só história, uma só ação, enfim, uma célula dramática”. (*Ibidem*, p. 88)

Ainda conforme o mesmo autor a crônica constitui um lugar geométrico entre a poesia e o conto (MOISÉS, 2004, p. 111). No entanto, implica sempre a visão pessoal, subjetiva ante um fato qualquer do cotidiano. O que importa em nosso caso, não é, evidentemente, a determinação dos limites entre uma expressão e outra, mas a tensão estabelecida entre elas. São estes elementos espalhados pelo autor que possibilita, dentre outros procedimentos, o diálogo entre o individual e o social.

A fábula do texto *Corações Vagabundos* ocorre da seguinte maneira: todas as semanas, mais especificamente às sextas-feiras, em horário determinado um homem virava a esquina para apanhar Cibeles e a levava para o local de sempre. Ao adentrar no carro, Cibeles incomodava-se, pois sentia o cheiro da colônia do homem, porém, não encontrava o botão do vidro do carro, e também não conseguia abrir a porta e tampouco tinha coragem de perguntar como abrir. O homem, por sua vez, falava pouco e o seu único objetivo era levar a personagem todas às sextas-feiras para comer frango a passarinho e tomar caipirinha. Cibeles intrigava-se com tal situação, pois o homem pagava pelos seus serviços, porém não a consumia. Cibeles pensava em desistir, mas ficava com o coração espremido, dessa forma, contribuía para que esse ciclo não terminasse.

Observa-se que o tempo cronológico predomina em todo o texto e também que esse tempo apresenta uma linearidade. Detectamos tal classificação em função da passagem das horas, dos dias, dos meses, entre outras marcações temporais: “Já passava de seis meses agora. Toda semana. Toda sexta-feira à noite. Nove horas em ponto o sujeito aparecia”. Tal predominância, no entanto, é aparente, uma vez que a repetição dos

mesmos dias e da mesma hora, demarcada enfaticamente na composição sintática, faz emergir também o tempo psicológico, que, neste caso, encena um ciclo interminável da qual a personagem tenta se livrar.

Em relação às suas características: Cibele não tinha coragem de ofender, não conseguia se expressar. O homem, segundo o narrador era esquisito e falava pouco. Outro personagem que aparece no texto é o garçom, conforme o narrador era um bom garçom. As personagens do texto de Bonassi podem ser classificadas como principais, nesse caso, Cibele e o homem, em função do grau de importância que desenvolveram no conflito dramático. Já o garçom não tem ações fundamentais ao longo do texto. Assim sendo, podemos classificá-lo como personagem secundário. Em relação ao grau de densidade psicológica podemos considerar o homem como personagem plana, uma vez que exibe um baixo grau de densidade psicológica, e linearidade por parte de suas ações. Já o garçom e Cibele podem ser qualificados como personagem plana tipo, já que são identificados por meio de suas categorias sociais.

A personagem Cibele é prostituta. No entanto, essa informação não é declarada explicitamente, mas pelas marcas espalhadas pelo texto: “Toda semana. Toda sexta-feira, entre 11 e 11 e meia estava de volta ao ponto. Menos mal, pensava a mulher, que ainda contava com todo o movimento da madrugada para aproveitar”.

O conflito dramático nesse texto se estabelece entre os personagens Cibele e o homem (o narrador não informa o seu nome). O conflito detectado no texto é relacionado ao homem esquisito que pagava para adquirir os serviços de Cibele, porém não a consumia. A personagem, por sua vez revoltava-se com essa situação de mercadoria não consumida.

Podemos encontrar também referências espaciais no texto. Um é o ponto em que Cibele atuava como prostituta, provavelmente na Cesário Mota Jr, pois o homem ao adentrar nessa rua visualizava Cibele, o outro espaço referenciado no texto é o local onde os personagens comiam o frango a passarinho e tomavam caipirinha, um restaurante em Pinheiros. E dessa forma, percebemos que o espaço de Cibele era a rua e o do homem era o carro. Em relação à ambientação podemos dizer que é franca, uma vez que o narrador não participa dos fatos narrados, e ainda, descreve o ambiente que caracteriza o carro. Segue o extrato:

Ele vinha escorregando com o carro pro lado dela. Parava, mas deixava o motor ligado. Destravava a porta. Às vezes dizia alguma coisa. Às vezes nem

isso... Mas sempre aquele cheiro de água de colônia. Enjoativa, Cibeles sentia falta de ar. Procurava pelo botão do vidro. Não achava.

Nesse trecho percebemos a situação dramática vivida por Cibeles, nesse ambiente que não é o seu natural, mas é um local que a incomoda. Justamente por isso sua condição é subalterna, uma vez que se encontra em um espaço desagradável sobre o qual não exerce nenhum controle: não pode sair, não pode abrir o vidro, não tem coragem de pedir para abrir o vidro.

O narrador do texto analisado pode ser classificado como heterodiegético, pois não participa da história narrada. Além disso, é onisciente intruso, uma vez que apropria-se do discurso de Cibeles no interior do discurso narrado em terceira pessoa. No primeiro parágrafo de *Corações Vagabundos* percebemos uma tensão provocada pela projeção do pensamento da Cibeles no contexto da narração: “O carro dobrou na Cesário Mota Jr., e Cibeles logo percebeu que era o homem esquisito”.

Nesse fragmento o narrador chama o homem de “esquisito” porque apreende um discurso utilizado pela personagem Cibeles. Nesse caso, não é o narrador que o classifica como esquisito, mas a enunciação que se apropria de elementos atribuídos ao discurso de Cibeles para gerar um efeito de ironia. Esse procedimento, conhecido como discurso indireto livre é repetido enfaticamente, de modo a delinear uma forma discursiva estável. De acordo com Bakhtin/Voloshinov (2012), em *O Discurso de Outrem*, o narrador assim procede para acomodar a voz do outro no âmbito do discurso narrativo:

O discurso citado é visto pelo falante como a enunciação de uma outra pessoa, completamente independente na origem, dotada de uma construção completa, e situada fora do contexto narrativo. É a partir dessa existência autônoma que o discurso de outrem passa para o contexto narrativo, conservando o seu conteúdo e ao menos rudimentos da sua integridade linguística e da sua autonomia estrutural primitivas. A enunciação do narrador, tendo integrado na sua composição uma outra enunciação, elabora regras sintáticas, estilísticas e composicionais para assinalá-la parcialmente, para associá-la à sua própria unidade sintática, estilística e composicional, embora conservando, pelo menos sob uma forma rudimentar, a autonomia primitiva do discurso de outrem, sem o que ele não poderia ser completamente apreendida. (2004, p. 144-145).

E ainda conforme Bakhtin/Voloshinov (2012, p. 154), as condições da comunicação verbal, suas formas e seus métodos de diferenciação são determinados pelas condições sociais e econômicas da época.

O narrador ao longo do texto tem um discurso que vai e vem, en-

tra na consciência da personagem, mas após recua. A fala do narrador é dotada de marcas de consciência linguística, de maneira a deixar bem claro a distância que separa a instância da enunciação e a instância do enunciado, observável, por exemplo, na seguinte construção: “Ele vinha escorregando com o carro pro lado dela”. Nesse caso, o narrador articula uma frase de efeito metafórico “vinha escorregando” a uma construção despojada “pro lado dela”, deixando evidente, a sua competência de narrador e conhecedor das diferentes técnicas de aproximação e distanciamento do discurso do outro.

O narrador imita a maneira de Cibele falar, e ainda faz uma paródia do pensamento da personagem. Essa paródia pode ser observada em praticamente todos os níveis da linguagem. Observemos o seguinte trecho:

O carro dobrou na Cesário Mota Jr., e Cibele logo percebeu que era o homem esquisito. Já passava de seis meses agora. Toda semana. Toda sexta-feira à noite. Nove horas em ponto o sujeito aparecia. Banho tomado, roupa passada. Ele vinha escorregando com o carro pro lado dela. Parava, mas deixava o motor ligado. Destravava a porta. Às vezes dizia alguma coisa.

Nesse caso, o recurso da enumeração (nível sintático) desenvolve-se concomitantemente com o da gradação: a cada novo elemento adicionado à série, aumenta o grau de tensão psicológica da personagem, gerando um sentido de crescente emotividade. Desse modo, a configuração sintática atribuída ao pensamento de Cibele é parodiada pelo narrador no interior de seu próprio discurso.

O narrador adentra a personagem como se fosse uma máquina. Ao lermos o texto percebemos o desprovimento de sentimentos: a função da Cibele foi esmaecida e ela agora cumpre horário, tem uma vida rotineira. A recusa em lhe conceder uma agência a que todo sujeito deveria desempenhar é encenada na figura e na fala da personagem masculina. O homem é um personagem lacônico, e dessa forma, emite respostas curtas, sem empolgação, expressa um ser humano seco. Além disso, sua fala é discreta. O personagem é toscamente simplificado e não dá espaço para o diálogo:

O garçom se afastou e a mulher continuou provocando:

— Você gosta de beber, né?

— É bom, fica tudo mais fácil...

— Devia comer de vez em quando.

Dessa vez o homem não riu.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

— Você é casado?

— Hum-hum.

— Mentira. Se fosse casado a tua mulher ia desconfiar da rotina.

— Não é uma questão de confiança.

— Ela é doente?

O homem voltou a rir.

— Você é doente?

— Não.

— Gay?

O que se observa é a recusa do homem em fazer de Cibele a sua interlocutora, desse modo, não havendo interlocução não há diálogo. O homem precisava da prostituta apenas para comer frango a passarinho:

Ele a levava pra comer frango a passarinho com caipirinha em Pinheiros. Bebião e comiam em silêncio aquelas irresistíveis desgraças cheias de gordura até perderem o juízo. Ela não conseguia se controlar. Depois pediam sobremesa. Ela simplesmente não conseguia se controlar.

No trecho é possível observar a presença do discurso indireto livre como em “irresistíveis desgraças cheias de gordura”. Em “Ela simplesmente não conseguia se controlar”, a passagem da voz do narrador para a voz da personagem se dá não apenas pelo recurso semântico, mas também pela repetição do trecho “ela não conseguia se controlar”. No primeiro caso pensamos que a expressão situa-se no âmbito do discurso do narrador (ela não conseguia se controlar e comia o frango a passarinho, porque era muito delicioso). Na segunda passagem a repetição da estrutura acrescida do advérbio “simplesmente” deixa evidente que o sentido é justamente o contrário: ela não suportava mais comer frango a passarinho toda semana. O leitor fica sabendo disso um pouco à frente: “Chegou o pedido. Cibele ficou desacomodada. Costumava dizer que se um dia fosse executada, frango à passarinho seria sua última refeição” e também em “Você me engorda”.

As tentativas de Cibele de sair deste círculo são frustradas e, no final, ela acaba aceitando esse novo papel:

Cibele fechou a cara. De cara fechada esperou que o homem pagasse a conta e a levasse de volta à esquina de sempre. Nessa noite Cibele não sentiu o enjoo da água de colônia quando ele se debruçou nela pra destravar a porta. Desceu e ficou de costas. O homem baixou o vidro. “Aqueles botões...”

— Até sexta-feira...

Cibele pensou em ofender, mas quando virou, aquele homem esquisito estava bem ali... Ela sem saber se era vergonha ou pena... O coração espremido...

— Tá bom, te espero aqui.

A partir do instante em que Cibele não consegue se articular enquanto sujeito agente, ela assume o papel de coisa (“Você é a melhor coisa da minha semana”). Ela já não sente mais enjoo e o próprio narrador cansa de se esconder por detrás da fala de Cibele e se revela, marcando distância ao colocar entre aspas a voz da personagem em “Aqueles bo-tões”.

Cibele queria ser consumida (como produto) do mesmo modo que o homem consumia o frango a passarinho. O seu desejo era cumprir o papel a que estava destinada e, dessa maneira, construir a sua identidade enquanto sujeito agente. Em um primeiro momento, as marcas deixadas no texto levam o leitor a acreditar que Cibele desempenha o papel de sujeito moderno: tal como o homem da multidão de Edgar Allan Poe ela parece ser aquele sujeito que vai em busca de algo sem saber exatamente qual será o desfecho dessa busca. No caso do sujeito moderno a própria busca se torna parte da ação desse sujeito (o caminhar sem destino), uma vez que ainda é possível detectar um sentido utópico ou uma dimensão utópica (JAMESON, 2007). Assim, o leitor acompanha a história na esperança de que Cibele desvende esse mistério e o recompense com uma história de vida ou um com final lírico tendo a cidade como paisagem. Tudo em vão: no final, ficamos sabendo que o narrador não tem nenhuma história para nos contar: a prostituta já não anda entre os anúncios luminosos para encontrar um rosto vago, misterioso ou uma narrativa de vida tocante em meio a sujeitos marginalizados: horrorizada (com vergonha ou pena) ela sabe exatamente o que vai encontrar na sexta-feira às nove horas.

A sintaxe fragmentada do alto-modernismo é substituída pelo bater de estaca, iterativo, das sextas-feiras, às nove horas e pelo sabor repetitivo do frango a passarinho. Nesse sentido, a forma discursiva iterativa, observada na alternância obsessiva do foco narrativo que *escorrega* entre o narrador e a personagem, acaba por revelar a condição do sujeito sem voz na contemporaneidade. No início, as pequenas idiossincrasias de Cibele encravadas no discurso do narrador ainda são tingidas de uma leve ironia, mas, pela repetição enfática do discurso indireto livre, estas, vão perdendo a cor e esmaece juntamente com a personagem.

As crônicas de Fernando Bonassi, de um modo geral, entregam o

sentido de bandeja, por isso a interpretação se torna também problemática. O uso de recursos linguísticos já desgastados pela tradição pode ser interpretado como um pastiche, se se levar em conta o conceito proposto por Jameson:

[o] pastiche é a paródia pálida, a paródia que perdeu o seu senso de humor; o pastiche está para a paródia assim como aquela coisa curiosa, a prática moderna de um tipo de ironia pálida, está para aquilo que Wayne Booth chamou de ironias estáveis e cômicas do século XVIII. (JAMESON, 2006, p. 23)

A forma do pastiche é de fato constatável, mas isso ocorre de maneira consciente, uma vez que, mediante a reiteração da mesma forma discursiva, o pastiche passa a ser um procedimento dotado de significado e função no texto. Para Bakhtin as formas discursivas podem ser lidas como registro histórico, posto que elas atestam “a relativa força ou fraqueza daquelas tendências de interiorização social de uma comunidade de falantes, das quais as formas linguísticas são cristalizações estabilizadas e antigas” (2012, p. 153). Para o autor se uma dada forma é dominante em determinado período, em determinados grupos social e determinada língua é porque estas impõem obstáculos às outras formas de apreciação da enunciação de outrem. Assim, se na contemporaneidade, a forma do pastiche é dominante na cultura, o desvelamento desta pela literatura é uma maneira de se reintroduzir o diálogo pela via do leitor crítico que, no caso, assume o papel de interlocutor do próprio esmaecimento do afeto e da falta de sentido histórico referidos por Jameson.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICAS

BONASSI, Fernando. *A boca no mundo: 100 crônicas de Fernando Bonassi*. São Paulo: Novo Século, 2007.

BAKHTIN, Mikhail (Volochínov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

JAMESON, Fredric. *Pós-modernismo: a lógica cultural do capitalismo tardio*. 2. ed. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *A virada cultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

**CINEMA E QUADRINHOS:
UMA ANÁLISE DA OBRA NIKOPOL, DE ENKI BILAL**

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O tema do trabalho foca na questão das adaptações cinematográficas das histórias em quadrinhos e possui como recorte a trilogia *Nikopol*, composta pelos títulos: *A Feira dos Imortais*, *A Mulher Armadilha* e *Frio Equador*, do autor Enki Bilal. A história da *graphic novel* *Nikopol* serviu de base para que o próprio Enki Bilal, em trabalho conjunto com o escritor de ficção Serge Lehman, desenvolvesse o filme *Immortal* (2004). Dessa forma, a metodologia consiste em observar quais foram os elementos que mudaram e os que permaneceram nessa transposição da *graphic novel* para o filme, em suma, observar como Bilal trabalhou os aspectos imagéticos de sua própria história com os recursos presentes no cinema: efeitos visuais e sonoros. Usou-se como textos de apoio Klawns e Cohen (1970), Moya (1970) e Martin (2005).

Palavras-chave: Cinema. Quadrinhos. *Nikopol*.

1. Introdução

O presente artigo estuda duas artes: a sétima e a nona, ou seja, o cinema e as histórias em quadrinhos. A motivação para o presente estudo aconteceu por causa do próprio autor da *graphic novel*⁷⁴ *Nikopol*, Enki Bilal, apropriar-se do próprio material, em conjunto com o escritor Serge Lehman, para elaboração do filme *Immortal*, de 2004.

O *corpus* se constitui na *graphic novel* e na adaptação cinematográfica. O objetivo geral busca analisar os elementos que mudaram na transposição da *graphic novel* para a adaptação cinematográfica. Dessa forma, os objetivos específicos se caracterizam por: a) analisar o cinema enquanto sétima arte e o cinema como linguagem; b) analisar as histórias em quadrinhos como nona arte; c) estabelecer a relação entre cinema e histórias em quadrinhos; d) discutir as vantagens que os recursos do cinema proporcionaram para a adaptação. Sendo assim, a metodologia uti-

⁷⁴ *Graphic novel* é o termo utilizado para se referir às histórias de longa duração, é o análogo na arte sequencial. Geralmente seus temas trabalham questões diversas, tais como: violência, homossexualismo, caos, entre outros e atingem mais o público adulto. O termo ficou popular com Will Eisner.

lizada para este trabalho se constitui em um primeiro momento no levantamento de textos acerca do cinema e das histórias em quadrinhos, em um segundo momento se analisa a transposição da *graphic novel* para o cinema.

2. O cinema

A intenção nesse tópico não é estabelecer marcos históricos no que diz respeito ao cinema; contudo uma breve contextualização sobre a origem do cinema é apresentada. Buscou-se aprofundar mais nas questões do cinema enquanto sétima arte e o cinema como linguagem.

A primeira exibição pública de cinema foi em 28 de dezembro de 1895, em Paris. Naquele dia apareceram na tela do *Grand Café* filmes curtos, filmados com câmera parada, em preto e branco e com a ausência do som. O público se emocionou com o trem que começava pequeno e depois enchia a tela. A locomotiva assustou o público, porque ela parecia real. A ilusão da verdade acontece nas sequências de cenas. O cinema transmite ao seu expectador as coisas da vida real, até quando se trata de coisas que sabemos que não é real, como *O Mágico de Óz*. Permite-se ao espectador a assistir essas fantasias como se fossem reais. As câmeras registravam os quadros, ou seja, ela ficava fixa e registrava aquilo que estava a sua frente. O filme acontecia de uma forma como em um teatro, em outras palavras, a relação entre espectador e tela, era a mesma que acontecia no teatro. Foi aos poucos que a linguagem do cinema foi se constituindo. A criação de estruturas narrativas relacionado com a constituição do espaço, forma fundamentais para a elaboração dessa linguagem. A câmera deixou a sua imobilidade e explorou mais o espaço. A câmera passou a girar, a se movimentar. (BERNARDET, 1985)

Costa (2006, p. 17) nos diz que “transformação constante. Essa talvez seja a melhor maneira de descrever os primeiros 20 anos do cinema, de 1895 a 1915”, pois quando o mesmo surgiu, ele não possuía um código próprio, misturando-se com outras formas culturais. Ao longo do tempo o aprimoramento dos recursos aconteceu, assim como os efeitos visuais e sonoros. Dessa forma, atenta-se ao fato de que o cinema é estudado por vários viés teóricos, como por exemplo: o cinema como modo de pensamento; o cinema como escritura; o cinema como reprodução ou substituto do olhar; o cinema como produção de afetos e simbolização do desejo; o cinema como arte; o cinema como linguagem, entre outras linhas. Vejamos a citação abaixo:

Não existe teoria do cinema unificada que cubra todos os aspectos do fenômeno cinematográfico e seja universalmente aceita. Existem, em compensação, muitos trabalhos teóricos, cuja extensão e coerência são variáveis, e com preocupações muito diversas. É preciso acrescentar que, de um ponto de vista epistemológico, pouquíssimas dessas teorias são de ordem explicativa, são, portanto, teorias descritivas. (AUMONT; MARIE, 2003, p. 289)

No que tange às teorias do cinema, um nome em especial não se pode deixar de ser mencionado: o italiano Ricciotto Canudo. Nesse sentido, reafirma-se que o nosso interesse se importa com o cinema enquanto arte e suas linguagens. Sendo assim, foi a partir de Ricciotto Canudo⁷⁵, com sua obra *Manifesto das Sete Artes (Manifeste des Sept Arts)* de 1923, que o cinema passou a ser considerado como sétima arte. Como explica Figurelli (2013, p. 116), “Canudo, num lance de sorte, apostou no cinema como *a arte plástica em movimento*, outorgando-lhe a sétima vaga no sistema das artes. É por isso que, até os dias de hoje, ao se falar de sétima arte, por antonomásia se pensa logo no cinema”.

Nesse sentido Martin (2005, p. 21) nos diz que “o cinema foi uma arte desde o princípio”, pois para a autora em questão isso fica evidente na obra de Méilès, um ilusionista francês, para qual o cinema funcionou como meio de recursos prodigiosos ilimitados. Martin (*idem*) ainda explica que “existe arte desde que exista criação original (mesmo instintiva) a partir de elementos primários não específicos, e Méilès, como inventor do espetáculo cinematográfico, tem direito ao título de criador da Sétima Arte”.

No que concerne à linguagem, a assimilação do cinema a uma linguagem foi, *a priori*, uma metáfora. Foi somente examinada com rigidez a partir da década de 60. Christian Metz e Pier Paolo Pasolini, um com base linguística e o outro com base poética, deixaram em evidência, no sentido restrito, uma língua do cinema. (AMOUNT; MARIE, 2003, p. 290)

Dessa forma,

a semiologia do cinema continuou a se inspirar na linguística (gerativa: Michel Colin; pragmática: Roger Odin, Francesco Casetti), procurando porém, no cinema o que ele tem em comum com as estruturas profundas da linguagem ou com seus efeitos intersubjetivos (*idem*).

Sendo assim, Martin (2005, p. 22) reforça que

⁷⁵ Informação retirada da dissertação do Mestrado em Filosofia de Helena Sofia Miranda Brandão, que está disponível nas referências.

tornado linguagem graças a uma *escrita* própria, que se incarna em cada realizador sob a forma de um *estilo*, o cinema transformou-se, por esse motivo, num meio de comunicação, de informação, de propaganda, o que não constitui, evidentemente, uma contradição da sua qualidade de arte.

3. As histórias em quadrinhos

Com as leituras acerca da história das histórias em quadrinhos, compreende-se que a mesma tem a sua gênese na literatura, visto que um de seus precursores é Rodolphe Töpffer, um escritor e artista suíço que como Moya⁷⁶ (1986, p. 13) nos explica que o escritor “dedicou-se a meia dúzia de histórias em imagens posteriormente publicadas sob o título de *Histoires en Estampes*, em 1846-47”. Em seu trabalho *Annonce de l'Histoire de M. Jabot*, Töpffer trabalha os desenhos em traços, e cada um desses desenhos possuía uma ou duas linhas de texto. Christophe Colomb criou em 1889 a *Famille Fenouillard*, que para alguns é considerada a primeira história em quadrinhos moderna. Colomb inseria o texto abaixo de seus quadros (ainda não existiam os balões de fala), contudo os ângulos trabalhados eram em diferentes perspectivas.

Outros dois nomes não podem ser deixados de lado, quando se trata do surgimento das histórias em quadrinhos: Wilhelm Busch e Angelo Agostini, um era poeta e o outro desenhista. No Brasil a história *Max und Moritz* de Busch foi traduzida por Olavo Bilac com o título *Juca e Chico*⁷⁷.

As histórias em quadrinhos tem o seu marco mesmo em 1895, a partir da publicação de *O Menino Amarelo* (*The Yellow Kid*), do criador Outcault. Foi a partir dessas histórias que o balão de falas começou a ser inserido. Com o passar do tempo, os balões foram se aperfeiçoando para suprir necessidades nas histórias, como por exemplo existem balões para indicar pensamento e raiva, como também se começou a usar onomatopéias.

Nesse período o lado cômico era muito explorado nas histórias em

⁷⁶ Álvaro de Moya é um jornalista, escritor, ilustrador, entre outras profissões, o mesmo é considerado um dos maiores especialistas em histórias em quadrinhos no Brasil. Entre seus livros estão: *Shazam! História da História em Quadrinhos e História em Quadrinhos no Brasil*.

⁷⁷Disponível em:

<<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/LiteraturaInfantil/jucaechico/jcindice.htm>>. Acesso em: 27-04-2015.

quadrinhos. Porém, aos poucos isso foi se transformando. Histórias em quadrinhos como *Tintin* (1929) de Hergé, e *Tarzan* (1929), de Hal Foste, traziam a questão da aventura. Nesse contexto, em 1929 com a queda da bolsa de Wall Street, é iniciada a Era de Ouro.

Normalmente são quatro eras das histórias em quadrinhos e cada uma traz a sua peculiaridade. Em suma, na Era de Ouro, que teve seu início em meados de 1929-1930, temos o surgimento de heróis como *Superman*, que era edificado com os valores relacionados com questões políticas, assim como as suas histórias possuíam sua edificação em mitos. Na Era de Prata, os valores trabalhados, tanto com os heróis quanto em suas histórias, eram ligados à ciência. Um exemplo de herói que surgiu naquela época é o Homem-Aranha. A década de 70 marca o surgimento da Era de Bronze, mas as histórias não pararam o seu fluxo. Ou seja, o que aconteceu foi a inserção de assuntos polêmicos, mais adultos, nas histórias, como por exemplo: abuso sexual e drogas. Outra característica da Era de Bronze é que os personagens começaram a morrer. Gwen Stacy, a primeira namorada de Peter Park, pode ser utilizada como exemplo. Mesmo não se estabelecendo um marco final da Era de Bronze, muitas pesquisas apontam que na década de 80 é iniciada a Era Moderna, com as publicações das *graphic novels*: *Batman: O Cavaleiro das Trevas* e *Watchmen*.

A citação abaixo auxilia na discussão a respeito da classificação das histórias em quadrinhos como nona arte:

Uma das grandes dificuldades do historiador da HQ é o fato singular de que esta forma de arte não tem correntes ou tendências. Embora elas evoluam com o tempo, não se pode falar num “ismo” correspondente ao momento histórico em que se verifica a sua produção e no qual estão inseridas. É bem verdade que se pode falar de *tipos* de HQ, como a de terror, a de ficção científica, a erótica, a humorística etc. Se pode falar também em gêneros de HQ: na linha de montagem, de arte, das grandes companhias e *underground*, como já foi visto. Mas não há uma corrente expressionista, futurista, cubista, minimalista, construtivista, neoplástica, suprematista, da HQ. O máximo que se pode chegar é dizer que cada artista é uma escola em si. (PONTES, 2009, p. 99)

As histórias em quadrinhos, ao lado de outras formas artísticas, foram inseridas no rol das artes. A fotografia ficou ocupando o posto de oitava arte e as histórias em quadrinhos a posição de nona arte. A condição de atribuição de nona arte as histórias em quadrinhos foi realizada por Francis Lacassin, em 1962 (CAGNIN, 1991, p. 72).

Gomes (2010, p. 20) nos diz que Francis Lacassin era de nacionalidade francesa e

destacou-se como ensaísta, escritor, jornalista e argumentista. Foi um acérrimo defensor da banda desenhada. Realçam-se, neste domínio, a fundação em 1962 do *Club des bandes dessinées* e a publicação, vinte anos volvidos, de *Pour un neuvième art: la bande dessinée*, em defesa do seu valor artístico.

4. Cinema e quadrinhos

Entrelaçadas são as características entre cinema e as histórias em quadrinhos. O fato de ambas possuírem enquadramento e elipses, são apenas algumas das características que podem ser mencionadas. A linguagem das duas artes se influenciam. O surgimento dessas linguagens se deu no século XIX, esse período nos remete à Revolução Industrial, uma vez que a mesma proporciona avanços que foram necessários para o nascimento dessas duas artes em questão. Em suma, é nessa época que se observa o surgimento da cultura de massa.

Principalmente é necessário que a história em quadrinhos seja entendida como um produto típico da cultura de massas, ou especificamente da cultura jornalística. A necessidade de participação e envolvimento catártico motivada pela alienação do indivíduo, a metamorfose da informação em mercadoria, o avanço da ciência, a nova consciência da realidade, enfim, as coordenadas características do estabelecimento da sociedade de consumo criaram as condições para o aparecimento e sucesso do jornal, cinema e quadrinhos. (KLA-WA; COHEN, 1970, p. 108-109)

Nesse sentido, podemos afirmar que a comparação entre ambas é de natureza lógica, visto que o público de ambas se parece e que essas artes nasceram praticamente juntas. Contudo, quando se fala que o público é o mesmo, atenta-se, como explica Furuni e Tietzmann (2012, p. 31), ao fato de que “mesmo com essas semelhanças, o espectador/leitor recebe essas duas linguagens de uma maneira bastante diferente. Pode-se comparar cada plano do filme à imagem contida em cada quadrinho da HQ”. A narrativa do cinema e das histórias em quadrinhos acontece em quadros sequenciais. O cinema possui como vantagem a questão sensorial, porque se conta com as imagens em movimento aliada com o realismo fotográfico.

Cita-se, também como exemplo, a ferramenta *storyboard* utilizada em filmes, que de forma simples é uma sequência de planos em que se trabalha a luz e a movimentação da câmera, dessa forma dando formas às ideias. Essa ferramenta é muito parecida com uma história em quadrinho. Adaptações cinematográficas como “Sin City” (2005) e “300” (2006) seguem, de forma fiel, a sequência de quadro a quadro das *graphic novels*.

5. A história em quadrinhos e a adaptação cinematográfica de Nikopol

5.1. A graphic novel Nikopol

A história começa a se passar em uma França futurista no ano de 2023, depois em 2025 e por fim em 2034. Dividida em três títulos: *A Feira dos Imortais*, *A Mulher Armadilha* e *Frio Equador*. Os personagens em evidência são Alcide Nikopol, Hórus e Jill Bioskop.

Na primeira história, tem-se a apresentação da atual situação da França, contudo o grande ponto da narrativa é a apresentação de Nikopol, personagem este que ficou congelado desde 1993 até 2023. Por esse congelamento o corpo de Nikopol é perfeito, pois não carrega as enfermidades desse novo tempo, como o próprio Hórus diz: “Teu corpo, comparado àqueles dos infelizes que tive que habitar esses dias, está em perfeito estado... A doença e as mutações roem os distritos anexos desta pequena cidade” (BILAL, 2012, p. 22). Nikopol descobre que tem um filho com a sua mesma idade. Nessa primeira história, o clímax consiste em derrubar o governo fascista. Após Nikopol conseguir derrubar o governo com a ajuda de Hórus, Alcides Nikopol fica louco, devido ao fato de ter hospedado Hórus em seu corpo.

No ano de 2025 começa a narrativa de *A Mulher Armadilha*. Nikopol percebe a presença de Hórus e começa a ficar mais perturbado. A história tem como centro a personagem Jill e como Nikopol se apaixona pela mesma. *Frio Equador* acontece no ano de 2034 e trata da busca do filho mais velho de Nikopol pelo pai. Assim como Hórus habita o corpo de Nikopol, Anubis vai habitar o corpo de Nikopol filho. O enredo relata também que Jill teve um filho de Nikopol, contudo no final da narrativa nem Nikopol lembra de Jill e nem Jill reconhece Nikopol.

Os traços da *graphic novel* possuem uma tendência realista, que não é só apresentada em seus personagens, como também no próprio cenário. A disposição dos quadros dá o dinamismo na sequência da narrativa, e as cores são trabalhadas em tons escuros.

Abaixo imagens da *graphic novel*:



Fig. 01: Jill



Fig. 02: Jill, Nikopol e Hórus

5.2. O filme

O filme da adaptação se chama *Immortal (ad vitam)*, do ano de 2004, com 103 minutos de duração, dirigido por Enki Bilal, em trabalho conjunto com o escritor de ficção Serge Lehman. O enredo do filme mescla um pouco das três narrativas da *graphic novel*.

Nikopol era um revolucionário, que assim como na *graphic novel*,

ficou congelado por 30 anos. Contudo o ano e o local de seu despertar é diferente, no caso é 2095 em Nova York. A cidade é habitada por humanos (reais ou sintéticos), extraterrestres e mutantes. Sendo que o clímax do filme consiste no julgamento de Hórus feito por outros deuses e de que o mesmo tem apenas mais algum tempo de vida. Dessa forma, Hórus desce para a terra e habita o corpo de Nikopol e sua maior intenção é engravidar Jill.

Abaixo uma imagem da adaptação cinematográfica:



Fig. 03: Nikopol, Jill e Hórus.

A adaptação utiliza dos recursos de efeitos visuais para criar os personagens secundários e grande parte da cidade de Nova York, revelando a importância dos efeitos especiais para a adaptação, pois como diz Nova (2009, p. 178, *apud* SUETU, 2010, p. 94) “os efeitos especiais são incorporados à dramaturgia da forma criando novas categorias de montagem e alterando o quadro geral dos conflitos visuais, enunciando novos significados para as trucagens cinematográficas”. O roteiro trabalha especificamente os três personagens: Hórus, Jill e Nikopol.

6. Considerações finais

No decorrer do trabalho, discutiu-se sobre a aproximação da sétima e nona arte, e como um trabalho de comparação entre as duas é viável. Uma vez que ambas nasceram praticamente juntas e utilizam dos recursos visuais. Os dois primeiros tópicos apresentaram uma breve retrospectiva do surgimento de ambas as artes, bem como, o terceiro, a apro-

ximação das mesmas. O tópico 04 apresentou um pouco das duas obras de Enki Bilal.

Como considerações de comparação, observa-se que a narrativa da *graphic novel* foi alterada para a adaptação cinematográfica. Enquanto em cada narrativa da trilogia existia um ponto central, no filme, o clímax do enredo se atenta ao fato de Jill engravidar de Hórus.

Vimos, que estudar essas duas formas de arte é algo que se pode fazer. Em suma, o presente artigo teve como objetivo não só divulgar os estudos relacionados com esse tipo de arte, como também demonstrar que nenhum objeto de estudo se sobrepõe a outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. *Dicionário teórico e crítico de cinema*. Campinas: Papirus, 2003.

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

BILAL, Enki. *A trilogia Nikopol*. Belo Horizonte: Nemo, 2012.

BRANDÃO, Helena Sofia Miranda. *A fábrica de imagens: o cinema como arte plástica e rítmica*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Lisboa. Lisboa.

CAGNIN, Antônio Luiz. Quadrinhos: uma nova escrita. In: PACHECO, Elza Dias (Org.). *Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil*. São Paulo: Loyola, 1991, p. 67-84.

COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro cinema. In: MASCARELLO, Fernando. (Org.). *História do cinema mundial*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2006, vol. 1, p. 17-52.

FIGURELLI, Roberto Capparelli. Cinema, a sétima arte. In: *Revista Eletrônica de Extensão – Extensio*, vol. 10, n. 15, 2013, p. 110-119. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/extensio/article/download/1807-0221.2013v10n15p110/25455>. Acesso em: 10-03-2015.

FURINI, Liana Gross; TIETZMANN, Roberto. SCOTT PILGRIM: Elementos gráficos como parte expressiva da imagem cinematográfica. *Gambiarra* (Niterói), vol. 4, p. 29-37, 2012. Disponível em:

<http://www.uff.br/gambiarra/edicao_04/pdf/Gambiarra_4_pag_29_37.pdf>. Acesso em: 11-03-2015.

GOMES, Joana Isabel Querido Rodrigues Santos. *As potencialidades pedagógicas da banda desenhada nas aulas de português língua não materna*. 2010. Dissertação (Mestrado). – Universidade do Porto. Porto. Disponível em: <<http://repositorio-aber-to.up.pt/bitstream/10216/55389/2/tesemestjoanagomes000124977.pdf>>.

KLAWA, Laonte; COHEN, Haron. Os quadrinhos e a comunicação de massa. In: MOYA, Álvaro. *Shazam!* São Paulo: Perspectiva, 1970, p. 103-114.

MARTIN, Marcel. *A linguagem cinematográfica*. Lisboa: Dinalivro, 2005.

MOYA, Alvaro. *História das histórias em quadrinhos*. São Paulo: L&MP, 1986.

PONTES, Gabriel Lopes. *Nona – Bela – Arte. As histórias-em-quadrinhos como Bela Arte*. 2009. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

SUETU, Claudio Yutaka. *O design de efeitos especiais no cinema*. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Anhembí Morumbi, São Paulo.

Filmografia

BILAL, Enki; LEHMAN, Serge. *Immortel (ad vitam)*. França: Filmax, 2004. 1 DVD, 103 minutos. DVD, son., color. Fic-científica.

Iconografia

IMAGEM 1: Jill. Disponível em: <<http://blog.grupoautentica.com.br/wp-content/uploads/2012/10/153-470x298.jpg>>. Acesso em: 05-04-2015.

IMAGEM 2: Jill, Nikopol e Hórus. Disponível em: <<http://www.turmadocafe.com/wp-content/uploads/2012/09/bilal-02.jpg>>. Acesso em: 05-04-2015.

IMAGEM 3 Nikopol, Jill e Hórus. Disponível em:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

<http://4.bp.blogspot.com/-YSYebNK-krAc/TxC5QFaxj0I/AAAAAAAAAGOA/829CvurwyFY/s1600/immortel_ad_vitam.jpg>. Acesso em: 05-04-2015.

**COMPOSIÇÕES POÉTICAS DE JOAQUIM EMBIRUCÚ
EM O CONSERVADOR:
UMA PROPOSTA DE EDIÇÃO INTERPRETATIVA**

Nair Caroline Santos Ramos (UNEB/PICIN)

caroline-somar@hotmail.com

Maria da Conceição Reis Teixeira (UNEB)

conceicaoreis@ig.com.br

RESUMO

Neste trabalho, apresenta-se uma proposta de edição dos sonetos de Joaquim Embirucú resgatados do periódico baiano *O Conservador*. Objetivou-se ainda apresentar alguns aspectos sociais e literários do período em que os textos foram escritos. Discute-se sobre a tarefa filológica no resgate de textos produzidos em diferentes épocas. Buscou-se ainda estabelecer a relação entre o fazer filológico e o literário, destacando o diálogo que ambos estabelecem objetivando contribuir de modo significativo para a interpretação de textos literários. Discute-se sobre a relação entre literatura e sociedade, enfatizando o papel social da literatura. *O Conservador* é apresentado como um jornal baiano que muito contribuiu para a difusão das produções literárias locais. Dedicam-se ainda algumas páginas para apresentar dados biográficos sobre Joaquim Embirucú, autor objeto do presente estudo. Oferece-se uma leitura interpretativa dos seus sonetos publicados em *O Conservador*, relacionando-os à estética parnasiana.

Palavras-chave: Joaquim Embirucú. *O Conservador*. Edição interpretativa. Ecdótica.

1. Introdução

Para conhecer e entender o passado dos povos faz-se necessário buscar os registros por eles deixados. O resgate do saber produzido pela humanidade é o único meio de enveredarmos por este caminho. A filologia tem como uma de suas tarefas resgatar e preservar o saber produzido pelo homem em tempos pretéritos que foram lavras em documentos escritos. Vários aspectos da história, da cultura, das línguas e literaturas só puderam e poderão ser decifrados graças ao trabalho filológico de resgate e edição de textos.

No presente texto, objetivamos apresentar uma proposta de edição interpretativa de alguns textos poéticos de Joaquim Embirucú (18??–1924⁷⁸) publicados em *O Conservador*, e, ao mesmo tempo, fornecer ma-

⁷⁸Até o momento não foram localizados dados seguros sobre a data em que o poeta itaparicano nasceu. Apenas temos documentos que atestam o ano de seu falecimento. As poucas informações so-

terial confiável sob a sociedade baiana do início do século XX, permitindo que o leitor contemporâneo possa lançar o seu olhar sobre aquela sociedade à luz de diferentes perspectivas.

O presente trabalho é fruto de um subprojeto de pesquisa Edição e Estudos de Textos Literários e Não Literários publicados em *O Conservador*, entre 1912 a 1925. Este, por sua vez, provém de um projeto de pesquisa maior: Edição e Estudo dos Textos Literários e Não Literários Publicados em Periódicos Baianos, de autoria da professora doutora Maria da Conceição Reis Teixeira. O projeto da referida professora tem como um dos objetivos resgatar a produção literária do início do século XX que se encontra dispersa em periódicos.

A amostra aqui analisada incide sobre as coleções de *O Conservador* de 1921. Os textos recolhidos do referido periódico receberam tratamento filológico, conforme preconiza a crítica textual moderna. Durante o trabalho de recolha dos textos adotamos os seguintes procedimentos: a) localizar o periódico acondicionado no setor Periódicos Raros da Biblioteca Pública do Estado da Bahia, situada nos Barris, em Salvador; b) fotografar os textos; c) transcrever os textos; d) descrever fisicamente os textos e; e) estabelecer critérios e modelo editorial a ser adotado na edição dos textos recenseados.

Do universo de 49 escritores resgatados de *O Conservador* entre 1921 a 1925, selecionamos Joaquim Embiruçu para objeto do presente estudo pela singularidade de seus textos, pelo assunto tematizado e pela forma de os seus versos: sonetos.

Desse modo, acredita-se que com o trabalho de resgate de textos de escritores que têm sua produção intelectual situada nesse período, especialmente aqueles que tiveram como único meio de difusão de sua produção os periódicos, estaria contribuindo para a preservação do patrimônio cultural produzido em solo baiano.

2. Editar textos: uma tarefa filológica

A filologia é uma ciência milenar, natural, portanto, que, ao longo de sua história, teóricos filiados a vertentes diferentes tenham se dedica-

bre a sua biografia aqui apresentada foram colhidas em notas de seu falecimento publicadas em *O Conservador*.

do a defini-la, delineando a sua abrangência. Natural também que haja divergência; uns abrem o seu leque de atuação, outros o restringem. Leite de Vasconcelos, por exemplo, citado por Câmara Jr. (1978, p. 117), destaca a filologia como uma disciplina voltada ao “o estudo da nossa língua em toda a sua plenitude, e o dos textos em prosa e verso, que servem para documentar”. Recuando um pouco no tempo, temos Francisco da Silveira Bueno (1967) que delimita a abrangência dessa disciplina nos seguintes termos:

[...] A filologia não estuda, portanto, a língua em si mesma, tratando de conhecer-lhe todas as regras para bem falar ou escrever, nem tampouco vai pesquisar-lhe a origem, acompanhando-lhe a evolução através de todas as suas fases históricas, mas, unicamente como instrumento que serviu de expressão ao pensamento, às emoções artísticas de um povo, em tal e tal época, pensamentos e emoções artísticas que nos deixaram em seus documentos literários. Dirigir-se a filologia à interpretação do pensamento literário do passado e como tal pensamento se encontra em documentos escritos, estes são campo especial do trabalho filológico. Onde não houver documentos literários, escritos, não haverá filologia. (BUENO, 1967, p. 6-11).

O filólogo e crítico literário alemão Erich Auerbach (1972), na sua definição de filologia, afirma categoricamente que é uma área do saber muita ampla e abrangente, conforme se pode ler no trecho transcrito a seguir:

A filologia é o conjunto das atividades que se ocupam metodicamente da linguagem do Homem e das obras de arte escritas nessa linguagem. Como se trata de uma ciência muito antiga, e como é possível ocupar-se da linguagem de muitas e diferentes maneiras, o termo filologia tem um significado muito amplo e abrange atividades assaz diversas. Uma de suas formas mais antigas, a forma por assim dizer clássica e até hoje considerada por numerosos eruditos como a mais nobre e a mais autêntica, é a edição crítica de textos. (AUERBACH, 1972, p. 11).

O autor destaca a edição crítica de textos como uma das atividades mais autêntica, mais nobre, mais sublime, mais essencial do fazer filológico. Daí revelando que a prática da crítica textual é uma atividade antiga, mas, ao mesmo tempo, atual e aplicável nos dias de hoje a textos de diferentes naturezas, sejam eles literários ou não literários.

3. *Filologia e literatura: um diálogo possível*

A relação entre filologia e literatura é enriquecedora, em especial, na perspectiva da análise crítica de textos e de resgate de valores humanos e culturais relevantes. Essas duas ciências trilham por caminhos dis-

tintos, com objetivos variados, no entanto, em alguns aspectos, elas se aproximem. Segundo Abbade & Nunes, “o editor crítico de um texto traz à luz a sua autenticidade e originalidade”. Por outro lado, encontra-se a crítica literária que se volta para a leitura do texto com vistas ao desvelar de possíveis sentidos, à sua compreensão. Ou seja, o trabalho do crítico literário orienta-se, sobretudo, para o conteúdo da obra, embora algumas correntes não desprezem outros elementos, a saber: a contextualização da produção e recepção textual. filologia e literatura convergem, entretanto, quanto ao objeto de estudo: o texto.

Com a ausência do labor filológico, principalmente da edição de textos, o fazer do crítico literário ficaria, de certo modo, comprometido, pois só após a reconstituição é que os especialistas em literatura poderão ter acesso à “unidade interna da obra”. (ABBADE & NUNES). De modo similar, assim como nenhuma ciência é autônoma, a tarefa de edição segue pelo mesmo percurso, “é evidente que a edição de textos não constitui uma tarefa inteiramente independente; carece do concurso de outros ramos da filologia e mesmo, amiúde, de ciências auxiliares que não são, a bem dizer, filológicas”. (AUERBACH, 1972, p. 16). Nesse sentido, examinamos que tanto a ciência literária quanto a filológica rompem com seus “supostos” isolamentos, promovendo, assim, um trabalho interdisciplinar.

A união desses campos científicos contribui para diversos estudos nas áreas do saber social, cultural, histórico, religioso, político, linguístico, jurídico, econômico, dentre outros de uma determinada sociedade pretérita. Lewis (1960), citado por Greggersen (2003), defende esta relação com intensidade expressiva:

Já me disseram que existe gente desejosa de que o estudo da literatura fosse completamente livrado da filologia; isto é, do amor e conhecimento de palavras. Pode ser talvez que nem exista gente desse tipo. Mas, se existir, então, ou se trata de algum lunático, ou de gente que quer tratar, em vida, de uma desilusão obstinada e fechada a sete chaves. (LEWIS, 1960, p. 3 apud GREGGERSEN, 2003, p. 67).

Ao associar a literatura e a filologia, explicitamente ou implicitamente, observamos uma proposta de estudo de cunho analítico. Visto que examinar os textos de modo minucioso, “distante do leitor em relação ao tempo e espaço”, carece de uma ocupação manual e intelectual de trasladar (traduzir) para captar a mensagem conduzida (*Ibid.*, 2003).

Desse modo, podem-se conseguir informações da experiência humana.

[...] considero um erro supor que a nossa experiência possa, em geral, ser comunicada por meio de uma linguagem precisa e literal e que outra categoria especial de experiências (digamos as emoções) seja incomunicável. A verdade me parece ser o contrário: há um campo especial de experiências que pode até ser comunicado sem a linguagem poética, que são as suas “propriedades comuns mensuráveis”, mas a maior parte da experiência não pode. Ser incomunicável através da linguagem científica é, até onde eu possa julgar, o estado normal da experiência (LEWIS, 1996, p. 138, *apud* GREGGERSEN, 2003, p. 69).

Assim, podemos deduzir que a grande parcela das experiências humanas não pode ser manifestada por uma linguagem terminante, isto é, clara. A escrita literária contribui de modo significativo para o legado dessas experiências. Então se sobressai à relevância comparação indireta, por meio da metáfora, e do estilo poético. Esse tipo de expressão interpreta os conhecimentos do homem, recorrendo para o campo do imaginário.

4. Literatura e sociedade: uma intrínseca relação

A literatura é uma modalidade textual que desperta a atenção dos leitores por meio da linguagem. É escrita criativa que permanece no tempo. É a “linguagem carregada de significados”. (POUND, 2006, p. 32). É escrita imaginativa, simbólica, alegórica, elaborada esteticamente para a representação do real, físico e imaginário. Nesse sentido, é a escrita que expressa realidades subjetivas (ou do autor) e objetivas (a realidade). O crítico e sociólogo Antonio Cândido (1972) definiu a literatura nos seguintes termos:

A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade [...]. (CÂNDIDO, 1972, p. 53).

A pesquisadora Marisa Lajolo (1981) acrescenta uma às inúmeras definições de literatura:

É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura que instaura a natureza literária de um texto [...]. A linguagem parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à predictibilidade e ao estereótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana. (LAJOLO, 1981, p. 38).

Segundo Roman Jakobson, citado por Terry Eagleton, a literatura

é a escrita que se manifesta por uma “espécie de violência” sobre a linguagem cotidiana; é dotada de organização especial e criativa das expressões comuns. Logo, a literatura utiliza-se da linguagem de modo peculiar, como matéria-prima das suas obras de arte. (EAGLETON, 1974, p. 2).

Os formalistas russos, no início do século XX, propõem um caráter científico para os estudos da linguagem, trazendo bases científicas do método formal e impulsionando a linguística como ciência, bem como os estudos teóricos do texto literário. Contrapõem-se ao “subjetivismo” e “impressionismo” do exercício crítico literário, que no século XIX, por exemplo, era centrado na história da cultura e vida social, isto é, desprezando os aspectos intrínsecos ao texto, ou seja, deixando para um plano menor a questão da linguagem. Segundo Iraci Rocha, (2013), os formalistas concebiam a literatura como a “escrita portadora de literariedade”; texto com traços resultantes da “quebra do automatismo” dos elementos corriqueiros; escrita marcada por uma “deformação criadora”, pela “singularização das formas” (elementos lexicais, variações rítmicas, associações semânticas”, imagens, para causar o “efeito do estranhamento” na leitura). Consideram “conteúdo e forma” como elementos inseparáveis e “o texto como sistema”. (TOLEDO, 1978, p. 39-56). O legado teórico dos formalistas seria posteriormente bem aproveitado pelos estruturalistas que também consideravam essencial o estudo do texto, numa perspectiva imanentista, isto é, com o foco voltado exclusivamente para a linguagem, deixando de fora aspectos políticos e culturais, razão pela qual seriam considerados por correntes do pensamento crítico contemporâneos “desconectados” do contexto histórico.

A partir das décadas de 1970-1980, várias correntes da crítica literária iriam utilizar alguns operadores teóricos do chamado pós-estruturalismo e da desconstrução, na linha dos Estudos Culturais. Nessa linha, advogam a favor da produção literária com função específica social, compreendendo que “a partir da literatura pode-se encenar o saber de determinada sociedade e perceber o que esta última considera como valores importantes”. (CURY, 1992, p. 58-59)

O semiólogo francês Roland Barthes (2003) contribui com o debate afirmando que através da literatura podemos ter acesso a diversos conhecimentos de diferentes áreas:

Num romance como Robson Crusoé, há um saber histórico, geográfico, social (colonial), técnico, botânico, antropológico (Robson passa da natureza à cultura). Se, por não sei que excesso do socialismo ou da barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina

literária que devia ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 2003, p. 18).

Em consonância com Mônica Pimenta Velloso (1988), a produção literária é uma manifestação social, proveniente dos costumes, crenças, visão de mundo, valores, símbolos, dentre outros critérios adotados por um determinado grupo ou povo. Não expressa literalmente a sociedade, modificando-a ou negando-a, “dizer que ela exprime a sociedade contribui hoje verdadeiro truismo”. (CÂNDIDO, 1980, p. 19). A literatura surge de determinados fatos históricos, mas não pode ser compreendida como retrato verídico da realidade. “A literatura também registra a história, mas o faz de modo ficcionalizado; opera por desvios”. (ROCHA, 2013).

Nesse sentido, a literatura cede à realidade um aspecto singular, por meio do processo da ficcionalização. Assim, os fatos comuns do cotidiano adquirem sentidos diferenciados. Deste modo Eagleton (2006), citado por Andrade (2012) sustenta a seguinte afirmação:

[...] a literatura, impondo-nos uma consciência dramática da linguagem, renova essas relações habituais tornando os objetos mais ‘perceptíveis’. Por ter de lutar com a linguagem de forma mais trabalhosa, mais autoconsciente do que o usual, o mundo que essa linguagem encerra é renovado de forma intensa (EAGLETON, 2006. p. 5 *apud* ANDRADE, 2012, s/p).

Dentre as muitas funções da literatura, há que se destacar a de representar a realidade, ou seja, a função social, realçando seus aspectos e afirmando-se como documento da memória social. “Essa função é que possibilita ao indivíduo o reconhecimento da realidade que o cerca quando transposta para o mundo ficcional” (AMORIM, 2001). O texto literário apresenta-se, ao mesmo tempo, como material estético em permanente processo de enriquecimento da linguagem e registro documental. A literatura, como se sabe, deleita, instrui, informa, educa, além de funcionar como depositária dos traços culturais das sociedades em diferentes épocas.

Por esse prisma, o presente artigo sobre as composições poéticas do poeta baiano Joaquim Embiruçu transita em dois sentidos: volta-se para a análise teórico-crítica-literária desses textos e, ao mesmo tempo, os resgata da “poeira dos arquivos” para trazê-los à luz das leituras contemporâneas.

5. O conservador: mais que um jornal, um difusor de produções literárias

Os sonetos de Joaquim Embiruçu, objetos de nosso estudo, foram publicados em *O Conservador*⁷⁹, periódico idealizado e produzido na cidade de Nazaré, por intelectuais nazarenos. Estes, por sua vez, cederam espaço para inúmeros escritores e poetas das cidades circunvizinhas, publicando seus textos literários e não literários.

O periódico *O Conservador* teve um importante papel no Recôncavo Baiano nas primeiras décadas do século XX: propagar textos literários de escritores desprivilegiados por críticos e teóricos das Belas Letras. De acordo com a pesquisadora Patrícia Barbosa dos Santos, no início do século XX, a história da literatura brasileira começa a fazer um estudo das culturas e sociedades antigas através da análise dos seus vestígios materiais e para tal utiliza-se dos jornais como fonte essencial para obtenção de informações.

O jornal revela-se como lugar onde podemos pesquisar, tanto o que foi deixado de lado pelos historiadores, seja por falta de leitores que o autorizassem, seja por não se enquadrar em modelos e padrões, como o que permaneceu e por que o fez, rompendo essa ilusão positivista, tão difundida nos Cursos de Letras, de uma ruptura universal com as práticas literárias do passado. (SANTOS, p. 2).

O município de Nazaré distante geograficamente dos grandes centros geradores de cultura e com um número considerável de analfabetos, naquele período, possuiu uma atividade jornalística e literária expressiva. Os diversos escritores não consagrados que fizeram uso deste meio de comunicação para difundir os seus textos foram esquecidos e suas obras se tornaram desconhecidas pelo público leitor contemporâneo.

O Conservador, periódico semanal, de pequeno porte, situado na rua do comércio, nº 60. Tornou-se principal órgão de comunicação e de difusão da cultura do Recôncavo Baiano. Trazia o subtítulo: *Semanario, Noticioso, Litterario e Popular*, o que definia as pretensões em ser difusor das produções artístico literárias da região. Nas muitas edições que fez circular semanalmente tinha sempre um espaço reservado para a publicação de textos literários, como crônicas, poemas, contos e romances folhetins.

Com tudo, observamos o quão significativo à importância do res-

⁷⁹ Periódico fundado em 05 de maio de 1912, por Anísio Melhor, Edgar Matta e Militão Santos.

gate e edição de textos literários e não literários em periódicos, pois muitos podem nos reservar boas surpresas de nossa literatura.

6. Joaquim Embiruçu: vida e obra em *O Conservador*

O autor objeto de estudo do presente texto é o itaparicano Joaquim Embiruçu. Pouco se sabe da sua biografia já que, pelo que reunimos até o momento, não publicou sua produção intelectual em um volume e nem os livros, as coletâneas de literatura baiana fazem referência ao seu nome. As informações sobre a sua vida e sua obra aqui apresentadas só puderam ser tecidas porque localizamos no periódico *O Conservador* duas notas sobre o seu falecimento.

Casou-se com a nazarena D. Maria Augusta Guabiraba, com quem compartilhou a responsabilidade de educar cinco filhos: José e João Embiruçu, Srtas. Almira e Maria Antonieta e a Sra. D. Maria Amélia, esposa do Sr. Reginaldo Costa. E faleceu em 7 de junho de 1924, ano da publicação das notas de seu falecimento.

A partir do trabalho de resgate dos textos veiculados no jornal *O Conservador*, podemos afirmar que Joaquim Embiruçu foi um homem que se dedicou ao mundo das letras, seja escrevendo versos seja compondo letras de músicas. Segundo consta na referida nota, produziu diversos trabalhos na área da música, compondo canções para novenas, hinos religiosos para serem apresentados nas festividades religiosas da Igreja Católica. Além de compor as letras, durante alguns anos, foi mestre de filarmônicas em Nazaré e em outras cidades do Recôncavo Baiano.

Ainda segundo as notas de falecimento, Embiruçu fundou o *Independente*, um periódico nazareno, que diariamente circulava informações sobre Nazaré e cidades circunvizinhas. Neste periódico exerceu o cargo de diretor e provavelmente utilizou-se das páginas do “seu jornal” para veicular os seus versos.

Como homem das letras, produziu uma vasta coleção de versos. Utilizou-se também *O Conservador* como meio de difusão de sua produção, inscrevendo o seu nome no rol daqueles que produziu versos na Bahia. Publicou com seu amigo Pedro Ramos *Pequeno Album*, um livro que traz informações, curiosidades históricas e biografias de personalidades nazarenas.

Mudou-se para a cidade de Canavieiras, no sul do estado, onde

fundou o periódico *Monitor do Sul*. Logo depois, vendeu-o para o jornalista Antonio Nunes. Alguns anos depois, transferiu-se para a capital baiana, onde atou como operador de caixa tipográfica e regendo algumas bandas. A atividade como maestro em Salvador parece não ter lhe garantido muito sucesso.

6.1. Composições poéticas de Joaquim Embiruçu em *O Conservador*: edição interpretativa

Os sonetos selecionados para o *corpus* deste artigo científico foram recolhidos do jornal *O Conservador* do ano de 1921. A pequena amostra é constituída de 3 (três) textos, cuja autoria é assumida por Joaquim Embiruçu e veiculados no *O Conservador*, periódico que circulou no Recôncavo Baiano, mais precisamente na cidade de Nazaré, por aproximadamente 24 (vinte e quatro) anos.

A escolha de Joaquim Embiruçu para objeto do presente estudo deve-se ao fato da singularidade de sua produção, do seu nome não figurar nos compêndios de literatura baiana e da qualidade literária dos seus textos. Acredita-se que, resgatando e editando os seus textos, estaríamos contribuindo para o preenchimento de lacunas ainda existentes na historiografia literária baiana, inscrevendo o seu nome no rol daqueles que produziu versos na Bahia, nas primeiras décadas do século XX.

O modelo editorial adotado será o da edição interpretativa, por se tratar de textos de testemunhos únicos veiculados em periódicos.

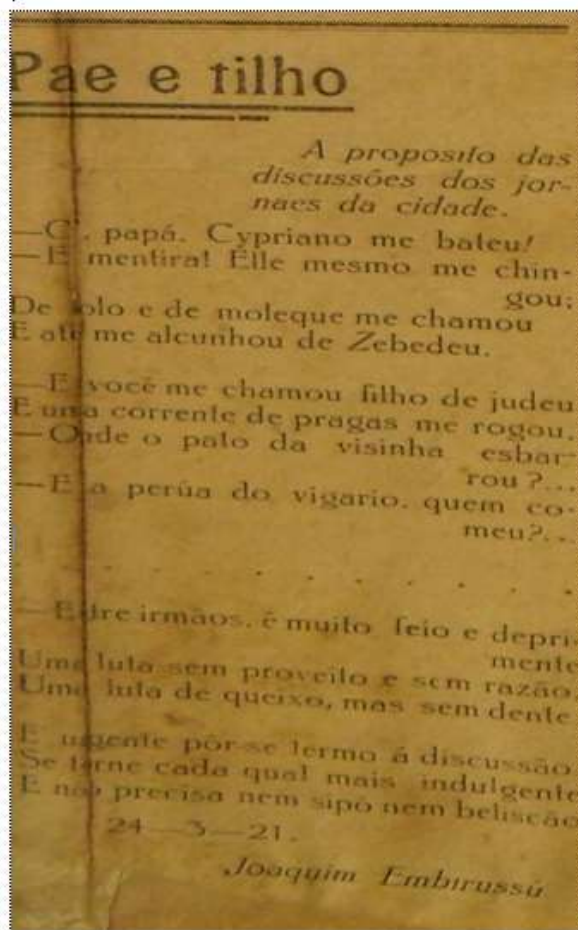
6.2. Normas adotadas na edição dos sonetos de Joaquim Embiruçu

Na edição dos sonetos de Joaquim Embiruçu, adotou-se as seguintes normas editoriais:

1. Indicar entre colchetes o acréscimo de letras ou palavras, ausentes no original por manchas ou rasgos do suporte, mas passíveis de serem depreendidas pelo contexto.
2. Manter a pontuação do original.
3. Manter as opções tipográficas do autor quanto ao uso de itálico, negrito e aspas.

4. Fazer a distribuição do texto em versos e estrofes, conforme o gênero soneto.
5. Atualizar a grafia, conforme as normas vigentes a partir do acordo ortográfico, assinado em 2008 e prorrogado para o ano de 2016.
6. Organizar os textos conforme a cronologia de sua publicação.

6.3. Edição interpretativa



Pai e [f]ilho

A propósito das discussões dos jornais da cidade.

-C[...], papá, Cypriano me bateu!
-E mentira! Ele mesmo me xingou;
De [t]olo e de moleque me chamou
E at[é] me alcunhou de Zebedeu.

-E você me chamou filho de judeu
E u[m]a corrente de pragas me rogou,
-Onde o pato da vizinha esbarrou?...
-E a perua do vigário, quem comeu?...

.....

-E[n]tre irmãos, é muito feio e deprimente
Uma luta sem proveito e sem razão,
Um[a] luta de queixo, mas sem dente

E urgente pôr-se termo á discussão.
Se t[o]rne cada qual mais indulgente
E nã[o] precisa nem cipó nem beliscão

24-3-21.

Joaquim Embiruçu

Loucura ou desatino?

A memória do desditoso viajante
Jayme Miranda, que suicidou-se, na
«Pensão Portella», no dia 21, às
3 horas, após ter assassinado a
horizontal Julieta.

Elle amava uma mulher; e esse amor
Foi a causa principal do sacrificio
Do nome e da honra: e um dia o
vicio
Fel-o passar por um profundo dissa-
bor.

Pensou! mas, sem medir o precipicio.
A desgraça concebeu; e, sem temor.
Sem ter ao infortunio aquelle horror
Que causa uma acção má, mesmo ao
inicio.

Do destino se fez prisioneiro.
E qual valente e audaz aventureiro.
Vendo a mulher no leito adormecida.

Do bolço uma arma nova retirou!
—Duas vezes a pistolla detonou
E eis-o, então, assassino e suicida.

22—6—21.

Joaquim Embiruçu.

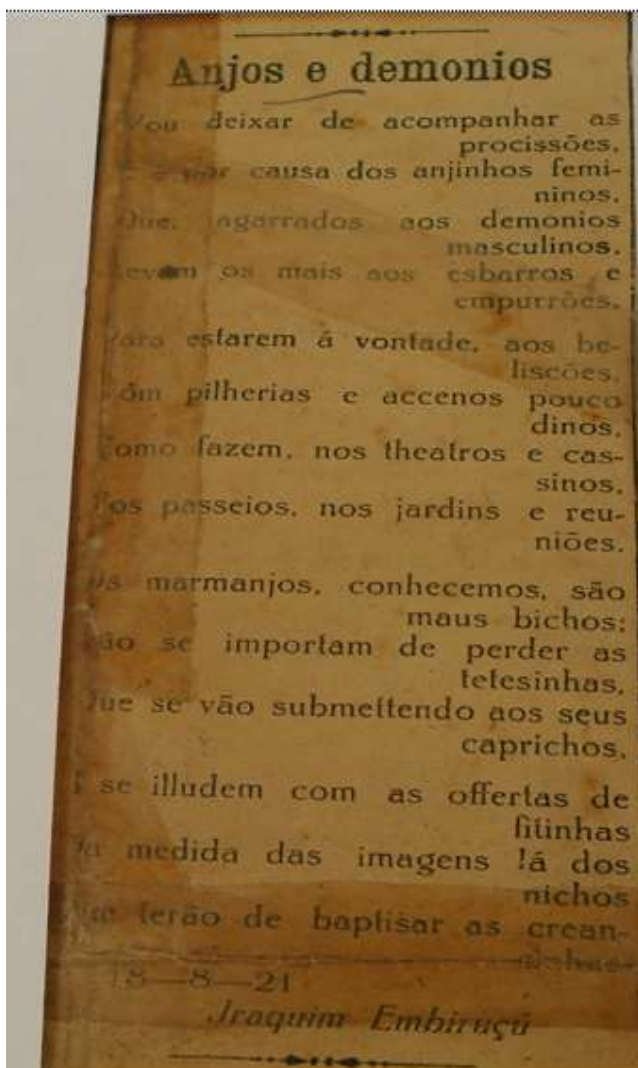
Loucura ou desatino?

À memória do desditoso viajante Jayme Miranda, que suicidou-se, na <Pensão Portella>, no dia 21, às 3 horas, após ter assassinado a horizontal Julieta.

Ele amava uma mulher; e esse amor
Foi à causa principal do sacrifício
Do nome e da honra; e um dia o vício
Fê-lo passar por um profundo dissabor.

Pensou! Mas, sem medir o precipício,
A desgraça concebeu; e, sem temor.
Sem ter ao infortúnio aquele horror
Que causa uma ação má, mesmo ao início,

Do destino se fez prisioneiro.
E qual valente e audaz aventureiro,
Vendo a mulher no leito adormecida,



Anjos e demônios

Vou deixar de acompanhar as procissões,
[...] [É] por causa dos anjinhos femininos,
Que, agarrados aos demônios masculinos,
Lev[a]m os mais aos esbarros e empurrões,

[P]ara estarem á vontade aos beliscões,
[C]om pilherias e acenos pouco dinos,
Como fazem, nos teatros e cassinos,
[N]os passeios, nos jardins e reuniões.

Os marmanjos, conhecemos, são maus bichos;
[N]ão se importam de perder as tetesinhas,
Que se vão submetendo aos seus caprichos,

[E] se iludem com as ofertas de fitinhas
[N]a medida das imagens lá dos nichos
[Que] terão de batizar as criancinhas.

18-8-21

Joaquim Embiruçu

7. Os sonetos de Joaquim Embiruçu em *O Conservador* e a estética parnasiana

O itaparicano Joaquim Embiruçu, ao escrever os seus sonetos, seguiu alguns traços normalmente praticados por aqueles filiados a estética parnasiana, movimento literário que predominou no território brasileiro entre 1880-1922.

Nos versos de Embiruçu podemos identificar alguns traços característicos e comuns a aqueles praticados pelos escritores filiados à estética parnasiana. O poeta em estudo, como os seus contemporâneos, preocupava-se com o rigor da forma e com a métrica. Vê-se uma busca incan-

sável pela perfeição formal, quase sempre moldando os seus versos no padrão rígido do soneto. Vê-se ainda, diferentemente dos românticos, o eu lírico mantendo-se imparcial, impessoal, objetivo, cultivando assim o equilíbrio e negando o sentimentalismo praticado até então.

No soneto *Pai e [f]ilho*, podemos perceber a objetividade com que o autor aborda a respeito da atitude hostil de dois periódicos da cidade. Podemos observar que não há um sentimentalismo desmedido de sentimentalismo, pelo contrário, o eu lírico mostra-se objetivo, imparcial:

E[n]tre irmãos, é muito feio e deprimente
Uma luta sem proveito e sem razão,
Um[a] luta de queixo, mas sem dente.

Há uma preocupação muito grande com os aspectos formais na composição dos versos, na escolha das palavras, buscando um efeito sonoro que só é possível através de uma rima rica, para tanto combinando palavras pertencentes a categorias gramaticais diferentes, como, por exemplo: “bateu/Zebedeu”, “judeu/comeu”. A preocupação com o rigor da forma também é evidenciado pela escolha de formatá-lo em versos decassílabos, ou seja, o mesmo número de sílabas poéticas é usado em todos os versos.

Em *Loucura ou desatino?* e *Anjos e demônios*, o poeta explora o fluxo rítmico dos sonetos recorrendo ao recurso das rimas raras, imprimindo-lhes sonância incomum, como, por exemplo “amor/dissabor”, “sacrifício/vício”, “precipício/início”, “temor/horror”, “prisioneiro/aventureiro”, “adormecida/suicida”, “retirou/detonou”, “procissões/empurros”, “femininos/masculinos” e “beliscões/reuniões” dentre outros.

8. Considerações finais

O propósito deste trabalho foi de apresentar uma proposta de edição interpretativa para os sonetos de Joaquim Embiruçu recolhidos do periódico *O Conservador* do ano de 1921. Acredita-se que com a edição dos textos do autor em questão estaríamos contribuindo para a literatura produzida em solo baiano, uma vez que o seu nome não figura nos manuais literários, ao mesmo tempo em que estaríamos oferecendo ao leitor contemporâneo textos produzidos e veiculados nas primeiras décadas de XX, reveladores da mentalidade da época em que foram produzidos. Por conseguinte, estaríamos também empreendendo aquilo que o filólogo Erich Auerbach preconizou: a edição de textos é um dos exercícios mais

nobres da filologia textual que poderá dar sua contribuição para preservação do patrimônio escritural da Bahia.

Neste estudo buscou-se desvendar um escritor baiano, não estudado e nem reconhecido, tornando transparente sua produção, buscando mostrar o caráter social de seus textos poéticos, descortinando, por exemplo, um dos vícios daquela sociedade de apostar em corridas de cavalos, e inserindo o seu nome dentro da estética parnasiana.

A partir do momento que iniciou suas atividades de poeta e compositor Joaquim Embiruçu produziu centenas de versos que foram publicados em inúmeros periódicos brasileiros, tanto na Bahia como em outras regiões do país. Decerto, tem uma produção poética dispersa nos nossos periódicos que necessita ser resgatada e ofertada ao público leitor.

REFERÊNCIAS

ABBADE, Celina Márcia de S.; NUNES, Itana N. *Literatura e filologia: as duas faces da crítica nos textos*. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/vcnlf/anais%20v/civ8_07.htm>. Acesso em: 05-11-2014.

AUERBACH, Erich. A filologia e suas diferentes formas. In: _____. *Introdução aos estudos literários*. Trad.: José Paulo Paes. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1972.

AMORIN, Alan Ricardo de. A literatura em busca de um conceito. *Revista Urutaguá* (Maringá – PR), ano I, n. 02, jul.2001 Disponível em: <http://www.urutagua.uem.br/02_literatura.htm>. Acesso em: 23-11-2014.

ANDRADE, Ediane Brito. *Da vida, de Antônio Ferreira Santos: uma proposta de edição*. 2012, 63 f. Monografia apresentada à Universidade do Estado da Bahia para obtenção do título de Graduado.

AZEVEDO FILHO, Leodegário A. de. *Iniciação em crítica textual*. Rio de Janeiro: Presença, 1987.

BARTHES, Roland. *Aula*. São Paulo: Cultrix, 2003.

BORGES, Valdeci Rezende. História e literatura: algumas considerações. *Revista de Teoria da História*, ano 1, n. 3, jun./2010.

BUENO, Francisco da Silveira. *Estudos de filologia portuguesa*. 5. ed.

São Paulo: Saraiva, 1967.

CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Dicionário de linguística e gramática*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1978.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária*. 6. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1980.

_____. A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura* (São Paulo), vol. 24, n. 9, set. 1972. Disponível em:

<file:///C:/Users/CAROL/Downloads/Antonio%20Candido%20%E2%80%A2%20A%20literatura%20e%20a%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20do%20Homem.pdf>>. Acesso em: 23-11-2014.

CULLER, Jonathan. O que é literatura e tem ela importância? In: _____. *Teoria literária: uma introdução*. Trad.: S. Vasconcelos. São Paulo: Becca, 1999.

CURY, Maria Zilda Ferreira. A historiografia literária em questão. In: _____. *Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus*. Belo Horizonte: UFMG/FALE, 1992, p. 53-66.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. São Paulo: Martins Fontes, 1974.

EMBIRUÇÚ, Joaquim. Pai e [f]ilho. *O Conservador*, Nazaré, v. 1, n. 43, p. 02, 24-04-1921.

_____. Loucura ou desatino? *O Conservador*, Nazaré, v. 1, n. 11, p. 02, 07-08-1921.

_____. Anjos e demônios. *O Conservador*, Nazaré, v. 1, n. 13, p. 02, 04-09-1921.

GREGGERSEN, Gabriele. Filologia e literatura: trocando ideias com Tolkien e Lewis. *Todas as letras*, n.5, p. 65-74, 2003.

JOAQUIM EMBIRUÇÚ. *O Conservador*, Nazaré, v. 1, n. 4, p. 02, 12-06-1924.

_____. *O Conservador*, Nazaré, v. 1, n. 5, p. 02, 18-06-1924.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Organização e apresentação da edição

brasileira: Augusto de Campos. Tradução: Augusto de Campos e José Paulo Paes. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

RAMOS, Nair Caroline. S; TEIXEIRA, Maria da Conceição. R. O flamboyant, mulungu e o supremo desejo, de Eugênio Gomes: resgate de escritores baianos em *O Conservador. Cadernos do CNLF*, vol. XVII, n. 03. Rio de Janeiro: CiFEFiL, p. 160-169, 2013.

ROCHA, Iraci Simões da. *Notas de aulas*. Disciplina: Teoria da Literatura, Letras/UNEB. Salvador, outubro de 2013.

SANTOS, Dennis de Oliveira. Sociologia da literatura. *Revista Urutágua – Revista Acadêmica Multidisciplinar* (Maringá-PR), n. 14, dez./2007, jan./fev./mar.2008.

SANTOS, Patrícia Barbosa dos. *A produção literária nos jornais e folhetins piauienses dos séculos XIX e XX*. Disponível em: <www.uefs.br/ere/2009/anais/patriciasantos.doc>. Acesso em: 05-11-2014.

SILVA, Esequiel Gomes da; FERNANDES, Marcos R. C. Literatura e sociedade: problemas de teoria e de método. In: *Anais do V Congresso de Letras - Discurso e Identidade Cultural*, 17 a 21-05-2005. [CD-ROM]

SILVA, Luciana Marinho Fernandes da. Literatura e sociedade: da teoria do reflexo à construção discursiva de identidades sociais. *Graphos: Revista da Pós-Graduação em Letras – UFPB*, João Pessoa, vol. 7, n. 2/1, p. 141-146, 2005.

SPINA, Segismundo. *Introdução à ecdótica*. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Ars Poetica; Edusp, 1994.

TEIXEIRA, Maria da Conceição Reis. Abolição e outros textos. *Scripta Philologica*, n. 2, 2006, p. 26-40. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/scripta_philologica/02/A_Aboli%C3%A7%C3%A3o_e_outras_textos.pdf>.

TOLEDO, Dionísio de Oliveira. (Org.). *Teoria da literatura: formalistas russos*. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1978.

VELLOSO, Mônica Pimenta. A literatura como espelho da nação. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 239-263, 1988.

**DISCURSO POLÍTICO E ARGUMENTAÇÃO
NAS REDES SOCIAIS:
UM JOGO DE REPRESENTAÇÕES**

Zilda Gaspar Oliveira de Aquino (FMU)

ziaquino@usp.br

Renata Palumbo (FMU)

renata.palumbo@fmu.br

RESUMO

Neste artigo, busca-se compreender o processo de construção de identidade no discurso político em época eleitoral. Observamos o discurso de candidatos às eleições presidenciais, a fim de identificar as estratégias argumentativas utilizadas e que contribuíram para a construção de suas identidades, visando à consecução da vitória no pleito que estão disputando. O *corpus* constitui-se de discursos de Dilma Rousseff e de José Serra, candidatos à Presidência da República do Brasil, publicados em suas páginas no *Twitter*, durante o mês de maio de 2010. A discussão teórica fundamenta-se nos preceitos de Chilton (2004) sobre discurso político, de Charaudeau (2006), quanto às questões voltadas à identidade e à legitimidade, aliando-se aos de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996 [1958]), referentes à Nova Retórica. Os resultados da pesquisa apontam para a existência de um jogo de identidades discursivas na disputa eleitoral.

Palavras-chave: Discurso político. Identidade. Redes sociais. Argumentação.

1. Introdução

O advento das tecnologias, como o rádio, a televisão e, mais recentemente, a internet, trouxe mudanças significativas às relações humanas, principalmente, no que se refere aos espaços de interação, isto é, a sociedade midiaticizada avançou e alcançou espaços privados, expondo situações – antes reservadas a alguns lugares – ao olhar público. A prática discursiva, ao se fazer presente nessas inter-relações, ajusta-se a elas e cumpre o papel fundamental de transmitir informações a diversos públicos, de modo a encaminhar olhares, orientar sentidos múltiplos a respeito de acontecimentos, de pessoas, de lugares etc. A informação passa pelo olhar daqueles que a enuncia, é selecionada e organizada, de maneira a ser capaz não só de informar, mas também de formar opinião e persuadir milhões de pessoas. O discurso que se dissemina via tecnologia corresponde, pois, à ação modificadora de meios com particularidades que merecem ser desvendadas, tendo em vista o número de interlocutores que mobiliza.

No meio digital, ressalta-se que uma peculiaridade da internet é o fato de ela ter modificado alguns papéis sociais dos sujeitos do discurso. Assim, se transmitir informação para milhares de pessoas e formar opinião consistia, anteriormente, de práticas reservadas aos profissionais da televisão ou do rádio, hoje, a mídia digital permite a inúmeros cidadãos de várias camadas da sociedade expor, multiplicar e formar opinião.

Pelo fato de essas opiniões poderem alcançar outros espaços e pessoas de maneira a se difundirem e se revestirem de efeitos de verdade, a internet surge também como um meio promissor do discurso persuasivo, pelo qual se age na tentativa de controlar olhares, posicionamentos. No caso do político, que visa ao reconhecimento do eleitor para que este o legitime, torna-se imprescindível criar mecanismos pelos quais se alcancem reconhecimento e aceitação da maioria. Para tanto, um candidato pode utilizar esse meio digital como espaço de contato rápido e direto com os eleitores e selecionar estratégias discursivas que serão mantidas ou alteradas de acordo com a reação de seus interlocutores que aceitam ou rejeitam determinada posição. A seleção do que será informado, em *blogs* e outras redes sociais *online*, por exemplo, já revela uma tentativa de orientação argumentativa, de encaminhamento do internauta a que veja tal candidato como este se apresenta e, assim, dê-lhe “credibilidade e legitimidade” (CHARAUDEAU, 2006, p. 64), multiplicando essa opinião.

Por essa razão, pode-se dizer que o dinamismo que hoje se estabelece na sociedade da informação, após o surgimento da internet, traz condições peculiares ao político para que este aja pelo discurso, a fim de fortalecer sua autoimagem pública e de controlar o poder de decisão de seus eleitores. Trata-se, pois, como no caso das redes sociais *online*, do discurso do controle revestido da imagem do cotidiano, em que as informações selecionadas, bem como as silenciadas, a respeito da vida de um político, podem criar efeitos de verdade em razão do ambiente no qual elas são divulgadas.

A partir desses pressupostos, propomos, neste trabalho, observar os mecanismos acionados pelos candidatos às eleições presidenciais para a construção de suas identidades em busca de legitimação, ou seja, para a consecução do reconhecimento de seus eleitores, visando à vitória no pleito que estão disputando. Além disso, temos por objetivo identificar a orientação argumentativa que se inscreve nos valores ativados por esses políticos a partir dos quais constroem suas identidades. Trata-se de um recorte de nossa pesquisa em que buscamos evidenciar marcas linguísti-

co-discursivas constitutivas do discurso político no Brasil, com especial destaque aos ocupantes ou que buscam ocupar o cargo mais elevado de nossa nação. Como *corpus* deste trabalho selecionamos discursos de Dilma Rousseff (PT) e de José Serra (PSDB), então candidatos à Presidência da República Federativa do Brasil, publicados em suas páginas no *Twitter*, durante o mês de maio de 2010.

O tratamento dispensado ao *corpus* prevê a identificação do tópico discursivo de cada *tweet* analisado, tendo em vista o valor argumentativo da seleção efetuada. Buscamos ainda destacar que as estratégias argumentativas utilizadas por esses então candidatos denotam encaminhamento para a construção de suas identidades. Está prevista a correlação dos tópicos a acordos, presunções, valores e lugares a partir do que dispõem Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996).

2. O jogo online no discurso político

Agir por mecanismos discursivos corresponde a uma atividade de coprodução de sentidos, cujas possíveis interpretações resultam do encontro entre o sujeito que enuncia e, pelo menos, mais outro com quem ele dialoga e a quem interpreta. Desde Aristóteles, concepções dessa ordem já eram consideradas e ressurgem em trabalhos de grande importância, como o de Bakhtin/Médvedev (1985) em que se assinala estarem as atividades linguísticas diretamente ligadas às características históricas e sociais do momento da enunciação.

Nessas práticas do discurso, em condições específicas da vida pública na política, cada qual age e reage discursivamente para fins definidos e determinados a partir daquilo que imagina do outro. Essa percepção está atrelada às configurações de épocas distintas e é efetivada por sujeitos sociais, os quais defendem e falam em nome de valores e, assim, assumem identidades não de modo estável e limitado, mas sim adaptável e múltiplo, sobretudo, por conta tanto dos vários papéis assumidos por eles na sociedade quanto dos lugares em que seus discursos são produzidos.

Em relação a esses lugares, as características específicas das situações sociais nas quais circulam os discursos políticos propiciam um jogo de imagem acentuado. Isto porque, nesses espaços de prática política, atuam tanto os agentes que procuram manter seu poder, no caso brasileiro o PT (Partido dos Trabalhadores), quanto os que buscam resistir a ele ou mesmo tomá-lo, como o quer o PSDB. Esta é a posição teórica de

Chilton (2004) a respeito do conceito macro de política. Também Charaudeau (2006, p. 46) assinala que “a política é um campo de batalha em que se trava uma guerra simbólica para estabelecer relações de dominação ou pactos de convenção. Consequentemente, o discurso das ideias se constrói mediante o discurso do poder [...]”.

Além disso, outra característica específica do sistema democrático diz respeito à necessidade de os políticos terem de conseguir adesão da instância cidadã para alcançarem ou manterem o poder fazer de um Estado. Assim, por conta de uma tradição institucional, a legitimidade será conferida a ele caso um sujeito coletivo o aceite, autorize-o a assumir dada função. Torna-se, pois, necessário levar em conta as características contextuais imbricadas nessas práticas discursivas – os lugares em que elas são produzidas, os vários papéis sociais postos em cena pelos participantes e os textos previstos –, para que se possa analisar, pelo dito e pelo não dito, a configuração do jogo de imagens constitutivo de cada político. A respeito desse jogo, Charaudeau (2006, p. 8) assim se pronuncia:

O discurso político é, por excelência, o lugar de um jogo de máscaras. Toda palavra pronunciada no campo político deve ser tomada ao mesmo tempo pelo que ela diz e não diz. Jamais deve ser tomada ao pé da letra, numa transparência ingênua, mas como resultado de uma estratégia cujo enunciador nem sempre é soberano.

De fato, a prática política – em seu sentido macro – move o discurso dos sujeitos de forma a fazê-los selecionar determinadas informações e ocultar outras, uma vez que, nesses contextos situacionais, o dizer é ação direcionada, ora para grupos específicos, ora para outros, na tentativa de alcançar e agradar (objetivo retórico) a maioria. Tais procedimentos consistem de estratégias de busca de legitimidade, pois possibilitam aproximação ou distanciamento com o povo, de tal modo que este possa reconhecer um dos candidatos como o mais adequado para representar seus interesses. Tal resultado é extremamente necessário para o político, já que ele está engajado em uma luta, em que pleiteia, como exposto, um poder que é concedido pelo cidadão, por meio do voto.

A não neutralidade do discurso, já sobejamente discutida por Benveniste (1960), parece não se ter disseminado no meio político que ainda se pretende ingênuo ou que prevê que seu interlocutor o seja. Nessa direção, ressaltamos que todo discurso, mesmo que queira se apresentar como neutro ou inocente, pode carregar em si um sentido político, caso a situação o autorize. Do mesmo modo, há a possibilidade de um enunciado aparentemente político ser organizado como pretexto para enunciar

algo que não seja necessariamente da política. Não é, portanto, o discurso que se determina político, mas sim a situação que o torna, ou seja, o contexto (em seu sentido amplo) que politiza a prática discursiva (Charaudeau, 2006). Esta politização de discursos, aparentemente do cotidiano, ocorre nos enunciados selecionados das páginas do *Twitter* dos então candidatos à presidência da República Federativa do Brasil, conforme buscamos apresentar em nossas análises.

Levando-se em conta os estudos do Círculo de Bakhtin (1952-1953), torna-se possível também afirmar que aqueles para quem os discursos são direcionados no *Twitter* exercem papel significativo, à medida que o político procede a “uma ativa compreensão responsiva” (BAKHTIN, 2003, p. 301) desde o início de sua elaboração discursiva. Assim, trata-se de considerar que as especificidades do gênero discursivo estão relacionadas às práticas inerentes à esfera de comunicação política e é nesse viés que as formulações dos candidatos à presidência da República dialogam com os discursos do cotidiano e, mais do que isto, revestem-se de sua imagem, para que alcancem efeito de credibilidade em termos de simular a apresentação de atividades da vida diária.

Ainda quanto às singularidades do gênero discursivo em questão, tem-se que os sentidos dos enunciados são constituídos não só a partir do que se apresenta textualmente, mas também por meio de material semiótico peculiar dos espaços virtuais de circulação dos discursos (dimensão verbal, não-verbal, sincrética), e pela situação interacional (dimensão social), em que estão incluídas as características históricas e sociais do momento político de sua produção.

Em razão de a leitura na internet não se processar linearmente (SNYDER, 1996), os leitores podem acompanhar o que é publicado no momento de seu acesso ou anteriormente. Por isso, as estratégias argumentativas utilizadas pelos políticos em discursos que circulam nesse meio precisam ser cuidadosamente selecionadas, pois os internautas poderão confrontar imediatamente os discursos, as informações que circulam na rede. De fato, é preciso lembrar que o leitor virtual possui acesso ilimitado a outros enunciados e pode fazer escolhas locais e sucessivas ao mesmo tempo em que entra em contato com um *site* específico (KOCH, 2007), o que lhe permite a atualização de dados e de informações e, conseqüentemente, a aceitação ou não do que é exposto.

Tais especificidades implementadas em especial pelo uso das redes sociais levam-nos a atentar para a possibilidade de existência de uma

construção contínua de sentido nos enunciados dos políticos. Ações e reações podem ser selecionadas conforme o candidato entenda a opinião pública em dado momento social e isto pode ser um indício de que se localize uma argumentação peculiar, quando atentamos à ordenação dos mecanismos linguísticos presentes nas páginas do *Twitter*, por exemplo. A este respeito, Charaudeau (2009, p. 279) ressalta:

Para poder decir el porqué y el cómo de los fenómenos del mundo, el sujeto que argumenta también tiene la limitación de cierto ordenamiento de las operaciones. Diremos que debe consagrarse a una actividad cognitiva cuádruple: problematizar, tomar posición, elucidar y probar.

Se problematizar constitui ponto-chave nessa interação, a tomada de posição marca-se como prática importante para a argumentação no *Twitter*, já que o relato, no *tweet*, quanto ao que se faz, direciona os papéis sociais assumidos e, assim, dá a entender as representações sociais privilegiadas. Nessas ocasiões, como em outras, ao relatar, o político cumpre o papel de portador de valores, ou seja, uma voz que enuncia um ideal social revestido de crenças oriundas de tradições sociais, as quais implicam a necessidade da existência de um provedor capaz de realizar (saber fazer) um sonho coletivo.

Com efeito, os discursos dos políticos são marcados por seleções linguísticas que orientam o eleitor a vê-los com credibilidade, isto é, as informações são organizadas de modo a dar evidência de competências e habilidades – aquelas que um representante de uma sociedade deve possuir a partir do que foi consagrado pelas regras sociais – vistas como essenciais para o representante do povo ser capaz de colocar em prática as propostas por ele apresentadas. A este respeito, Charaudeau (2006, p. 80-81) assinala: “É preciso, portanto, que o político saiba inspirar confiança, admiração, isto é, que saiba *aderir* à imagem ideal do chefe que se encontra no imaginário coletivo dos sentimentos e das emoções”.

Mostrar-se crível é, então, uma maneira de o político tentar alcançar o direito do fazer e, assim, pode-se dizer que a confiança constitui fator importante, pois leva o cidadão a dar ou não legitimidade ao candidato para assumir um cargo institucional e poder decidir em nome da população. A busca por legitimidade, objetivo principal dos sujeitos políticos inseridos no sistema democrático, remonta novamente à questão do jogo de imagens instaurado entre os que concorrem em um pleito, uma vez que há inúmeras tentativas de construção de imagens de si sob determinado ângulo, a fim de, pelo menos, criar nos eleitores uma disposição para a ação, a qual poderá se realizar em um momento oportuno, com o vo-

to. Acreditamos que esse resultado primeiro da argumentação, a conquista da adesão do público, esteja relacionado estreitamente com as identidades assumidas pelos sujeitos políticos, ou seja, com as representações sociais constituídas e constituintes de seus discursos, conforme apresentamos a seguir.

3. Construção de identidades como estratégia de busca por legitimidade

Individualidade e coletividade são constitutivas dos sujeitos sociais, isto é, ao mesmo tempo em que podemos fazer escolhas discursivas e comportamentais que nos caracterizam, que nos individualizam, a socialização é inerente à construção do EU, pois só é possível conceber um EU na relação estabelecida entre este e os outros, conforme a análise do discurso já discutiu sobejamente a partir dos estudos de Authier-Revuz (1982). Neste sentido, somos seres, ao mesmo tempo, coletivos e individuais, portanto, procedemos ao uso singular e ao coletivo do discurso e, assim, partilhamos identidades uns com os outros.

Por tal razão, é possível dizer que há, no mínimo, uma dupla identidade, produto da imagem criada de si e do outro, que pode ser localizada nos discursos dos sujeitos no momento em que eles ativam vozes pertencentes a grupos específicos e assumem, a partir disto, determinada hierarquização de valores típica de uma entidade social já legitimada. Criar identidades, pois, implica falar em nome de alguém e, consecutivamente, trazer para si certos valores que determinarão os efeitos que dizem respeito à imagem pública do sujeito enunciator, a qual garantirá ou não a ele um lugar em certo espaço social.

Além disso, importa salientar que nossas ações languageiras são perpassadas pelas normas e pelas convenções sociais instauradas historicamente e em situações discursivas específicas. Isto quer dizer que não somos totalmente livres, uma vez que há certa expectativa em relação aos nossos discursos e convenções sociais nas quais estes estão inseridos, portanto, pode-se afirmar que os participantes são cúmplices das regras que permeiam os atos linguísticos e agem dinamicamente, assumindo, por decorrência dessa configuração, diversas identidades constituídas no diálogo entre o Eu e o outro, conforme também os propósitos enunciativos.

A partir desses fatores, nos discursos políticos, embora devamos levar em conta sua estabilidade relativa e, assim, suas especificidades,

precisamos também observar a individualidade do sujeito político e o campo de enunciação, ou seja, quais identidades ele assume em seu “contrato de comunicação” (CHARAUDEAU, 2006), já que é por meio dessas identidades sociais que o político projeta sua legitimidade.

Logo, entende-se que a identidade pode ser constituída de diversas maneiras, conforme, principalmente, as normas institucionais que regem cada prática social numa determinada época. Isto quer dizer que o político pode falar em nome de um grupo específico, conforme a situação assim o permitir e requisitar, e assumir características similares que lhe conferem identidades psicológicas e sociais, gerando, provavelmente, um sentimento de pertencimento e de identificação. A junção do EU e do outro (dupla identidade) pode, desse modo, ocorrer inúmeras vezes em uma mesma interação por meio dos valores assumidos no discurso em determinados momentos.

Ainda, ressalta-se que, conforme Charaudeau (2006), a legitimidade pode-se dar de dois modos. Por *filiação*, advinda de: a) herança (o sujeito recebe o poder de seu ascendente, independente da vontade popular); b) pertencimento a um grupo social (o herdeiro recebe a herança dos membros de seu grupo que já exerceram cargos importantes); c) ordem biológica (não está vinculado a heranças, consiste no ser notável). Como também a legitimidade pode ocorrer por *formação*, em que se supõe ter o político passado por instituições de prestígio de maneira destacada, e por *mandato*, em que o povo é quem tem o direito de governar. Neste caso, pode-se pensar na tomada do poder pelo povo ou na eleição de alguém que o represente, como se verifica nas condições de produção de nosso *corpus*.

De modo geral, em todas essas possibilidades de alcançar legitimidade, estão imbricados papéis sociais e identidades os quais passam pelo crivo de uma sociedade convencionalizada a aceitar ou a rejeitar determinadas categorias de grupo. Isto revela que um político joga com diversas identidades, incluindo-se como membro de determinados grupos, ou mesmo, como admirador de outros, tornando essa questão sobre o grupo e seus membros significativa para a argumentação do discurso político.

4. O grupo e seus membros como estratégia argumentativa no discurso político

De acordo com Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996, p. 366) “Os indivíduos influem sobre a imagem que temos dos grupos aos quais pertencem e, inversamente, o que achamos do grupo nos predispõem a certa imagem daqueles que dele fazem parte”. Esta posição permite refletir sobre o fato de que as atitudes dos membros de um grupo são significativas para a construção da imagem que fazemos do coletivo, como ocorre entre os partidos políticos e as pessoas que deles tomam parte. Assim, o prestígio de um político pode estar associado à imagem constituída a respeito de sua filiação partidária, ou vice-versa, a partir do que se entende como postura prevista e aceita no cenário da política.

Essa questão parece-nos complexa se levarmos em conta que um sujeito pode fazer parte de diversos grupos. No campo da política, a própria constituição de identidade de um partido implica a propagação de ideais, de costumes e de valores os quais estão engajados em imaginários coletivos pertencentes a diversos agrupamentos que constituem uma sociedade como tal. Essa complexidade refere-se também à noção de grupo, como postulam Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996, p. 366), já que esta é, por vezes, confusa, uma vez que a delimitação de fronteiras é prática nem sempre consensual. Alguns grupos, como familiares, religiosos, profissionais, tendem a ser mais reconhecidos pela maioria em razão de serem legitimados por certas instituições. Por outro lado, alguns nascem de comportamentos isolados, ou mesmo, destacam-se por agirem de modo diferente da maioria e é nesta relação entre o tradicional e o novo que se formam grupos múltiplos no interior de uma sociedade, os quais serão categorizados, julgados e aceitos ou não por uma maioria. Assinala-se que tal condição não se caracteriza por ser fixa, imutável, pois a imagem de um grupo pode-se alterar conforme as mudanças sociais e, em específico, dos valores reconhecidos como unânimes.

Tem-se observado, no percurso da política brasileira, a criação de identidades partidárias, nas quais alguns grupos sociais são privilegiados por apresentarem posicionamentos e ideias que buscam garantir alguns direitos e ressaltar determinados valores, a fim de conseguirem identificação e, assim, legitimidade; entretanto, recentemente, examina-se a difusão dessas identidades por parte de alguns políticos, uma vez que o fato de precisarem alcançar a maioria leva-os a buscar aceitação de grupos antes não inclusos de modo evidenciado em seus discursos. Trata-se, pois, de se considerar que as mudanças de uma sociedade estão imbrica-

das na constituição dos grupos partidários em que, no jogo do parecer, marcam-se estratégias discursivas de correlação de imagens, de modo amplo agora, como mecanismo de justificar comportamentos e de promover um candidato para torná-lo solidário com a maioria. Tal procedimento pode ser observado como tentativa de controle, cujos efeitos revelam múltiplas identidades na situação política de disputa as quais promovem a razão da soberania popular.

Nessa relação análoga entre membros e grupo, ou mesmo, entre grupos, recorre-se a valores no intuito de motivar o público a fazer determinadas escolhas e, acima disto, de justificar, como exposto, atitudes para que estas se tornem aceitáveis, aprovadas e vistas com prestígio. Torna-se, logo, a seleção direcionada de valores um objeto de acordo e um elemento de comunhão que pode fortalecer a argumentação. A respeito disto, Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996, p. 84) ressaltam:

Estar de acordo acerca de um valor é admitir que um objeto, um ser ou um ideal deva exercer sobre a ação e as disposições à ação uma influência determinada, que se pode alegar em uma argumentação, sem se considerar, porém, que esse ponto de vista se impõe a todos. A existência dos valores, como objetos de acordo que possibilitam uma comunhão sobre modos particulares de agir, é vinculada à ideia de multiplicidade dos grupos.

Ainda a respeito dos valores, destacamos de Charaudeau (2006) o fato de que um político necessita de um consenso majoritário junto aos seus eleitores e, para tanto, agregam-se valores, aparentemente, correspondentes à maioria da opinião pública. Por outro lado, o estudioso também assinala que o sujeito político não deve abandonar ou enfraquecer os valores que a ele foram associados, sendo preciso, pois, agir sem se contradizer para que a imagem não seja enfraquecida ou fragmentada.

De modo geral, além de a escolha dos valores ser significativa para alcançar a adesão pretendida pelo político, é preciso organizá-los no discurso de modo a que fiquem claros para os eleitores. Dar evidência a alguns políticos que são muito aceitos pela maioria pode ser imprescindível para alcançar a massa e vencer o pleito; entretanto, em alguns momentos, as condições específicas de produção fornecerão as evidências necessárias ao enunciador de modo a que este se posicione a partir de valores específicos.

5. Análise das identidades discursivas dos presidencializáveis

Procedemos à análise do discurso dos candidatos veiculado pelo *Twitter* no mês de maio de 2010 – cinco meses antes do pleito, para serem detectadas as estratégias argumentativas utilizadas tendo em vista a construção de determinada identidade que lhes assegurassem um lugar no espaço da política brasileira quanto ao mais alto cargo de representação a ser ocupado. As análises apresentam-se em dois blocos; o Bloco I corresponde ao discurso da candidata do Partido dos Trabalhadores (PT), Dilma Vana Rousseff e o Bloco II diz respeito ao discurso do candidato do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), José Serra.

Reunimos os discursos postados de acordo com o tópico que estava sendo desenvolvido pelo candidato, por entendermos que tal procedimento permitiria a observação dos tópicos eleitos para a interação com os seguidores e, ainda, na reincidência/ na repetição deles, em discursos postados em datas ou horários diversificados, das marcas que poderiam ser tomadas como estratégicas no discurso político (no caso, com vistas à presidência), para que se construísse uma identidade passível de ser legitimada pelos eleitores.

5.1. Bloco I –

Nos *tweets* reunidos neste Bloco (I), e presentes na página da candidata Dilma Rousseff, observa-se a centração, a concernência do tópico em torno da mulher (segmentos de “a” a “h”). O tópico repete-se em dez dos vinte e dois *tweets* selecionados e, a cada um deles, caracteriza-se positivamente a figura feminina. Observemos os enunciados de “a” a “c”.

- a- Falei p/ a Vitória, a menininha q encontrei no aeroporto c/a família: quem sabe um dia você não vira presidente da República? Mulher pode, sim. about 17 hours ago via web
- b- É muito gratificante ver que as mulheres das novas gerações estão crescendo c/a confiança de que podem ocupar os mesmos espaços q os homens. about 17 hours ago via web
- c- Embarcando, em SP, encontro muito legal c/um casal jovem com crianças. A mãe fez questão de me mostrar p/a menina, dizendo: “mulher também pode”. about 17 hours ago via web

Neles, busca-se a adesão pela compatibilidade de imagens, da candidata e da mulher (a- mulher pode virar presidente da República); (b- mulheres podem ocupar os mesmos espaços que os homens); (c- mulher também pode). Nos segmentos de a- a c-, temos Dilma, criando a identi-

dade de uma mulher forte, poderosa, empreendedora, incentivadora e confiante na mulher brasileira.

Observemos os segmentos “d” e “e”:

- d- Obrigada, companheira Beatriz, pelas palavras carinhosas e pelo conselho "segue teu coração e tua consciência". <http://migre.me/Egok> 12:59 PM May 12th via web
- e- Das mulheres, ouvi palavras de força e agradecimento pelas obras e programas do governo federal nos últimos anos: saneamento, obra na BR 262. 3:28 PM May 3rd via web
- f- No encontro c/ Associação de Mulheres Rurais e c/mulheres empreendedoras de Uberaba, lembrei a importância do olhar feminino sobre o Brasil. 3:21 PM May 3rd via web

A imagem é a de mulher afetiva e conselheira, capaz de aconselhar (até a candidata à presidência (como em d-), incentivadora (como em “e”) e participativa (como em “f”).

Já nos segmentos de “g” e “h”:

- g- Por um olhar feminino para o Brasil. O artigo da Rosiska Darcy de Oliveira, no Globo, toca o coração e a razão de todas nós, mulheres. Bravo! 5:45 PM May 2nd via web
- h- É, amigas, nós, mulheres, ocupando espaços importantes na sociedade! RT: @Elisanisales @dilmabr Nós mulheres estamos com TUDOOO! 9:04 AM May 1st via web

Temos que o eleitorado feminino citado, constituindo apoio, pois é aliado, está junto, é afetivo (g- toca o coração e a razão de todas nós; h- nós mulheres estamos com tudooo). A identidade que Dilma busca criar é de uma mulher, ao mesmo tempo, afetiva e racional. Ela promove a mulher brasileira, caracterizando-a de modo extremamente positivo, criando uma identidade de protetora, incentivadora e atenta em relação à mulher, para poder ser aceita e, assim, eleita e legitimada pelas mulheres brasileiras.

Nos *tweets* de i- e j-, o tópico centra-se ainda na mulher, mas agora revestido pela figura materna, como se pode observar:

- i- Hoje é o nosso dia. Parabéns a todas as mães. E um carinho especial para D. Dilma, minha mãe, e p/a Paula, que me fez mãe e em breve também será. 8:43 AM May 9th via mobile web
- j- A Paula será mãe do Gabriel, que nasce em setembro e que eu já conheci numa ecografia. Serei avó, e D. Dilma, a bisã, 8:52 AM May 9th via mobile web

Caracterizam-se por trazer à lembrança dos interlocutores a imagem da família, assim, valorizando-a, de geração a geração (filha, mãe, avó, bisavó). A identidade que se constrói é de alguém ajustado e inserido numa família, a partir da mulher, da mãe, dada como peça central.

Nos *tweets* subsequentes (de “k” a “o”), o tópico diversifica-se:

- k- Hoje é Dia do Assistente Social. Quero dar parabéns a essa importante categoria, fundamental na execução de programas como o bolsa família. 10:40 AM [May 15th](#) via [mobile web](#)
- l- O encontro de ontem à noite c/o coletivo de combate ao racismo do PT foi uma animação só. Música, candomblé, mães de santo. E muita mobilização. 8:06 AM [May 15th](#) via [mobile web](#)
- m- Estive na Missa c/o amigo Gilberto Carvalho. Emocionante estar c/gente de todo o país, representantes da população de rua, catadores de papel. 12:37 PM [May 14th](#) via web @alexandre_ptes @silaslima_61 @LuciaMaRoP @SergioVilares
- n- boa tarde, pessoal... Hoje está sendo um dia cheio. De manhã, Missa dos Excluídos. 12:24 PM [May 14th](#) via web [in reply to alexandre_ptes](#)
- o- Bom dia! Ainda há muito a avançar, mas neste 13 de maio há razões p/ comemorar. Na FSP hoje: renda de negros e pardos aumentou 222% em 8 anos. 4:54 AM [May 13th](#) via web

A candidata trata, como tópico, de cumprimentar uma categoria (assistente social), mas seu enunciado direciona-se ao papel desempenhado por esse profissional quanto a uma ação do governo Lula (k- o bolsa família), trunfo de quem defende a família desfavorecida economicamente. Mostra-se, assim, atenta aos necessitados e orienta seu discurso no sentido de que dará continuidade ao que o presidente Lula promoveu e, por isso, conseguiu credibilidade. Dilma, busca alcançar a credibilidade, para legitimar-se, a partir do que faz o representante máximo de seu grupo (PT). Além disso, o tópico a que se refere o segmento posterior (l-), trata do combate ao racismo e, assim, continua a buscar o apoio das minorias, estrategicamente, como o faz em m-, n-, o-, p-, q-, em que se refere a representantes da população de rua, excluídos, negros, empregadas domésticas com que se encontra em missas e comemorações. Busca, desse modo, construir a identidade de quem é popular e se preocupa também com os desfavorecidos, numa retomada do que fez Lula em sua campanha à presidência. Ouvir, ver ou ler o discurso de Dilma é atrelar sua identidade à do presidente em exercício, tanto mais que apareciam juntos em peças publicitárias em imagens veiculadas pelos jornais, revistas e pelas redes sociais.

Dilma retoma a imagem da mulher. Neles, destaca o papel da mulher trabalhadora que avança graças ao governo, como se observa nos segmentos de “p” e “q”:

- p- A história da Josenilda é a de muitos trabalhadores da região, q ganharam empregos e qualificação c/o desenvolvimento da nova indústria naval
11:35 AM May 8th via mobile web
- q- E mais impressionante ainda, ontem, foi conhecer a história da Josenilda, que foi a madrinha do navio. Ex empregada doméstica, hj ela é soldadora.
11:27 AM May 8th via mobile web

Nos segmentos de r- a v-, reforça-se a identidade de Dilma Rouseff como propagadora da ação governamental da qual participa diretamente.

- r- Como falei agora há pouco na CBN, o acordo no Irã foi um gol de placa de nossa diplomacia... 6:09 AM May 17th via mobile web
- s- Territórios de paz tem sido um importante programa do governo para redução da violência urbana. Reportagem no <http://www.dilmanaweb.com.br> 12:50 PM May 16th via web
- t- A emoção tomou conta do ato da CUT. Presidente Lula se comoveu c/seus companheiros trabalhadores, q mostraram grande orgulho do nosso governo. 4:20 PM May 1st via web
- u- Foi empolgante a participação no ato da CTB, UGT e NCST. Milhares de pessoas celebrando o crescimento do país c/distribuição de renda. 3:36 PM May 1st via web
- v- Os trabalhadores e trabalhadoras brasileiros estão de parabéns pelo seu dia. Temos, de fato, o que comemorar. 3: 42 PM May 1st via web

Os tópicos dizem respeito aos feitos governamentais (r- o acordo... foi gol de placa de nossa diplomacia; s- importante programa do governo; t- o programa (Bolsa Família) está construindo o futuro; u- CUT... grande orgulho de nosso governo; v- milhares de pessoas celebrando o crescimento do país; w- trabalhadores e trabalhadoras têm o que comemorar).

5.2. Bloco II –

O Bloco II, refere-se aos *tweets* localizados nas páginas do candidato José Serra, em que se examinaram os tópicos abordados e a correspondência com a construção de sua identidade. Nos segmentos a- e b-, o tópico discursivo refere-se a medicamentos, em especial aos genéricos.

Serra traz à lembrança dos eleitores o papel de onde fala, tendo em vista que é médico, implantou a lei do genérico no Senado e preocupou-se, assim, com a saúde pública, colocando-se como defensor da população brasileira nesse sentido.

- a- Nos EUA, os genéricos são mais de 40% do mercado; em países europeus, chegam a 50%. No Brasil, [@efata67](#), podem aumentar muito mais. [about 9 hours ago](#) via web
- b- 20 de maio, Dia Nacional do Medicamento Genérico. Você tem razão, [@tiba_cps](#), a população economizou R\$ 13,7 bilhões. [about 9 hours ago](#) via web

Os resultados das pesquisas de voto começaram a apontar para a ascensão de Dilma como favorita – conforme pesquisa DataFolha efetuada em maio de 2010. Serra muda seus tópicos, nesse momento, e busca, por exemplo, tratar de mostrar-se afeito ao Nordeste, atento à cultura Nordestina, tendo em vista que esse eleitorado, até então estava propenso a escolher Dilma como continuadora do modelo governamental do PT. Assim, a mudança de tópicos fez-se relevante para o candidato, naquele momento, em razão, inclusive, de o discurso circular por meio de uma rede social que tem por característica a rapidez na divulgação de informações e que poderia, assim, agilizar a formação de opiniões no sentido de lhe beneficiar. Desse modo ocorre nos segmentos de “a” a “d”:

- a- Dois dias de maratona no Ceará com minha fábrica de adrenalina **fazendo hora extra...** Hoje, em Fortaleza, **o dia começou cedo e animado**. 11:06 PM May 18th via web
- b- A liga dos indormíveis sentiu minha falta, na madrugada passada? Dormi mais cedo, [@jorgeleonardo1](#)! **Tinha compromissos desde as 7 da manhã**. [about 9 hours ago](#) via web
- c- Vim para Fortaleza e **dei três entrevistas até duas da manhã**, [@Diegodhb](#). Passo o dia aqui. **E acordo daqui a pouco, às sete e meia...** 11:42 PM May 17th via web
- d- Vou ao Ceará segunda-feira, [@bloghenrique](#). Fico dois dias aí com **uma agenda bem movimentada**. 10:34 PM May 14th via

Nesses segmentos, o candidato passa a visitar e a referir-se ao Nordeste, apresenta-se como um trabalhador incansável.

Nos *tweets* em que os tópicos se direcionaram à cultura, segmentos de “e” a “k”, Serra marca sua oposição quanto às ações do governo da situação:

- e- Sério, recomendo. Muito bom! RT [@swatbless](#): [@joseserra](#) esse vídeo me fez refletir <http://migre.me/GS0a> [about 9 hours ago](#) via web

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- f- Eu tenho um blog de notas, [@DanielSQGroth](#), com ideias, artigos, publicações etc. Aqui: <http://migre.me/GRZL> about 9 hours ago via web
- g- Tripliquei o orçamento da cultura no governo de São Paulo, [@marciotsantos](#), de R\$ 300 milhões para R\$ 900 milhões. [11:59 PM May 15th](#) via web
- h- São uns 800 espetáculos e 5 mil artistas. Mas o espetáculo mais fascinante é o da multidão nas ruas, praças e centros culturais. [11:42 PM May 15th](#) via web
- i- Chegando da [@virada](#) cultural. Meu primeiro roteiro foi Pinacoteca, Estação da Luz, Sala São Paulo e SESC Consolação. [11:34 PM May 15th](#) via web
- j- Criei a Virada Cultural em 2005, quando era prefeito de SP. Nunca pensei q levaria 4 milhões de pessoas às ruas! Vídeo: <http://migre.me/F2ZH> [10:52 PM May 14th](#) via web
- k- Pra quem tem fôlego e está em SP: [@virada](#) cultural a partir das 18h de sábado até 18h de domingo. Programação: <http://migre.me/F2Yu> [10:49 PM May 14th](#) via web

Serra apresenta ações para marcar-se como intelectual, admirador e investidor das questões culturais, o que se contrapõe às ações do PT.

A referência a valores no que diz respeito ao NE mantém-se no discurso de Serra que se mostra político presente, como se observa nos segmentos l-, m-, n-, o-, p-, q- a seguir.

- l- Continuo cantarolando O Último Pau-de-Arara... Pra vocês, uma bela apresentação do Fagner: <http://migre.me/FSzS> Boa noite a todos. [11:43 PM May 17th](#) via web
- m- Mais do que contente, [@Gustavodepaula1](#), feliz da vida ao ver tantos jovens cearenses movidos pela alma e não pela máquina. [11:25 PM May 18th](#) via web
- n- Só deixo o meu Cariri no último pau-de-arara... Cantei agora à noite, no Crato, [@sumidamesmo](#). Eu e o [@Tassojer](#), vejam: <http://migre.me/FSVx> [11:05 PM May 17th](#) via web
- o- No Ceará, sugestão irrecusável: ouvir o repentista Luizinho de Irauçuba. Aqui em duelo ótimo com Amazan: <http://migre.me/FA6F> [11:38 PM May 16th](#) via web
- p- Passo o dia no Cariri: Juazeiro do Norte, Crato e Barbalha. Em Fortaleza, 3ª feira, encontro com muitos de vocês aqui do *Twitter*. [11:31 PM May 16th](#) via web
- q- O Nordeste é a região que mais visitei até agora, [@Medeiros VP](#). Fui ao Rio G Norte, Bahia (2x), Pernambuco e Alagoas. Nesta 2ª feira: Ceará. [11:29 PM May 16th](#) via web

Entende-se que essa ação discursiva recorrente na página do *Twitter* do candidato possa ser analisada a partir dos preceitos de Perelman & Olbrechts-Tyteca (1996), quando dizem que a seleção direcionada de valores torna-se um objeto de acordo e um elemento de comunhão que direcionam argumentativamente o discurso. Além disso, esse procedimento contribui para a construção de uma identidade que se distancia daquela já constituída pelos discursos anteriores de José Serra e de seu grupo partidário. Tal fato vai ao encontro do que postula Charaudeau (2006), ao afirmar que o político deve agir discursivamente de modo que sua identidade tenha um alinhamento com as já constituídas no percurso de sua vida pública e, acrescentamos, assim, não se enfraqueça.

Para concluir as análises, retomamos o que propõe Charaudeau (2009) a respeito da organização das operações do sujeito que argumenta. Observamos um jogo político *online* em que os candidatos, por meio da ordenação de seus discursos nos *tweets*, tomaram posição, tentaram elucidá-la e prová-la, a partir da seleção e divulgação de algumas de suas atividades cotidianas.

6. Conclusão

Determinadas identidades construídas por Serra fazem-se a partir da relação com as já construídas pelo outro sujeito político (Lula). Há, portanto, um jogo entre as identidades de Serra e de Lula. Se antes dessa fase eleitoral, havia desprestígio quanto à figura de Lula, por parte do PSDB, nesse momento em que são postados os *tweets*, para Serra é conveniente aproximar-se de uma imagem que conquistou credibilidade e se legitimou por boa parcela do eleitorado brasileiro. Assim, o EU (Serra) junta-se ao EU (Lula) – o que remete a um NÓS (coletivo). Do mesmo modo, certas identidades construídas por Dilma constituem-se a partir da relação àquelas já construídas por outro sujeito político (Lula). Há, assim, um jogo entre as identidades de Dilma e de Lula.

A partir dessas observações, apresentamos as seguintes considerações: no caso de Dilma, a junção das identidades (sua e de Lula) remete ao mesmo partido, ou seja, ao dizer do governo, fala de si – a identidade da candidata é a própria identidade do PT (com acréscimos); no caso de Serra, trata-se de buscar na identidade de um membro ou do líder de outro partido valores que merecem ser agregados à imagem do candidato do PSDB, para conseguir credibilidade e ser legitimado pelos eleitores, para o cargo pleiteado.

Se por um lado, um político e seu grupo sabem jogar com as palavras, a fim de tentarem alcançar identificação e formar opinião em seu público de modo a persuadi-lo, por outro, seus adversários também o sabem. Instaura-se, logo, uma luta pelo poder, em que forças contrárias elaboram estratégias discursivas, por meio das quais se torna possível construir imagens diversas de si e do outro a partir do que se considera ser esperado e aceito pelo público em termos de posicionamentos ou de valores, isto é, das ideias defendidas nesses espaços de interação e da maneira como elas são transmitidas.

Na verdade, o jogo é muito mais complexo. A construção de identidades atua como estratégia de legitimidade, em que cada identidade pode direcionar-se à identificação de valores de um grupo específico (mulher, minorias, intelectuais etc.), ao mesmo tempo, a construção de identidade de grupo objetiva o reconhecimento de valores da população que aprova o governo. Com isso, observa-se um querer garantir a legitimidade e, assim, a persuasão de toda e qualquer parcela do eleitorado.

A recorrência a tópicos determinados e a retomada dos mesmos para, desse modo, ter-se a oportunidade de fazer lembrar, conforme destacamos com Perelman e Olbrechts-Tyteca (1996), ao eleitorado a postura, a posição do candidato frente a questões concernentes à população, faz-nos atentar para a importância de não só observarmos os processos de produção dos *tweets*, mas também a ordenação das postagens, tendo em vista que, por meio delas, chega-se à constituição de um texto maior, de um conjunto que permite observar como se dá a construção da identidade.

As análises efetuadas em relação ao discurso de Serra, quanto à mudança de tópicos e ao desenvolvimento destes, que se deu por meio da ativação de valores até então marcados no discurso de sua oponente, mostram que a estratégia utilizada não levou a que alcançasse o propósito de melhoria na preferência do eleitorado, possibilitando, inclusive, a desestabilização da imagem do candidato que acabou por ser derrotado nas eleições de 2010.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, J. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. DRLAV. *Revue de linguistique*, n. 26, p. 91-151, 1982.

BAKHTIN, M. M/ MÉDEVEDV, P. N. *The formal method in literary*

scholarship. A critical introduction to sociological poetics. Cambridge: H. U. P, 1985.

BAKHTIN, M. M. Os gêneros do discurso (1952-1953). In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 261-306.

BENVENISTE, E. *Problemas de Linguística Geral I*. 4. ed. Trad Maria Glória Novak; Maria Luisa Neri. Campinas: Pontes, 1995.

CHARAUDEAU, P. *Discurso político*. Trad. Fabiana Komesu e Dilson F. Cruz. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. La argumentación persuasiva. El ejemplo del discurso político. In: SHIRO, M. et. al. *Haciendo discurso*. Homenaje a Adriana Bolívar. Caracas: Facultad de Humanidades y Educación, Universidad Central de Venezuela, 2009. Disponível em: <<http://www.patrick-charaudeau.com/La-argumentacion-persuasiva-El.html>>. Acesso em: 20 out. 2013.

CHILTON, P. A. *Analysing political discourse: Theory and practice*. London: Routledge, 2004.

KOCH, I. G. V. Hipertexto e construção do sentido. *Alfa*, vol. 51, n. 1, p. 23-38, 2007.

PERELMAN, C.; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado da Argumentação*. A Nova Retórica. 4. ed. Trad. Maria Ermentina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

SNYDER, I. *Hipertext: The electronic labyrinth*. Victoria: Melbourne University Press, 1996.

**DISCUTINDO A LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL
EM RELATÓRIOS DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO
DE LICENCIATURAS PARAENSES**

Bruno Gomes Pereira (UFT)
brunogomespereira_30@hotmail.com

RESUMO

Trata-se de um recorte de uma investigação maior, desenvolvida no curso de mestrado, a respeito das práticas de letramento de professores em formação inicial. Para tanto, discutimos como a linguística sistêmico-funcional nos ajuda a entender a construção da imagem do professor da educação básica no gênero relatório de estágio, uma produção obrigatória ao final de estágios supervisionados nos cursos de licenciaturas. Situamos esta pesquisa no campo da linguística aplicada, devido ao aspecto interdisciplinar com o qual problematiza o uso da linguagem em diferentes gêneros. Como percurso textual-discursivo, contemplamos as teorias da linguística sistêmico-funcional em Halliday (1994; 2004) no que se refere à metafunção ideacional. Como metodologia, adotamos a análise qualitativa de dados, optando pela técnica documental de pesquisa, tendo em vista que analisamos relatórios de estágio de diferentes licenciaturas do Pará, estado localizado ao norte do Brasil. Enfatizaremos a metafunção ideacional, pois considera a oração um mecanismo de representação. Neste caso, lançamos mão do processo de transitividade, entendendo como esse mecanismo contribui para uma representação estigmatizada do professor da educação básica. Geralmente, o acadêmico, ao fazer um julgamento acerca da prática docente observada, é induzido a construir uma imagem negativa do professor da educação básica, pois é guiado pelo senso comum de discursos pré-concebidos. A análise lexicogramatical nos permite perceber essa construção por meio da descrição oracional dos enunciados do texto.

Palavras-chave: Letramento. Professor. Relatório. Estágio.
Formação de professor. Transitividade.

1. Introdução

Nesse artigo, apresentamos uma proposta de análise em que o relatório de estágio supervisionado é o objeto central de análise, pois acreditamos que seja uma ferramenta importante para o processo de formação do professor.

Nos últimos anos, o estágio supervisionado tem se apresentado como campo fértil para investigação não somente para os pesquisadores da ciência da educação, como também aos investigadores da área da linguagem. Isso se dá em razão do estágio supervisionado ser um momento de diálogo entre instituições de ensino.

O estágio é uma fase significativa de preparação profissional do

acadêmico. Trata-se de uma atividade que concede ao universitário a primazia de duas condições distintas: a prática da ação formal e o conhecimento e do local de trabalho, conhecendo, assim, as reais situações da profissão (FONTANA, 2011).

Nos relatórios de estágio, o acadêmico sinaliza experiências vividas durante um período significativo de sua licenciatura. Isso deve levá-lo a refletir e, conseqüentemente, integrar diferentes métodos e tecnologias a sua prática pedagógica, tornando a aprendizagem mais significativa (SIMÃO *et al.*, 2011).

Analizamos o relatório de estágio supervisionado sob uma perspectiva linguístico-discursiva, entendendo que a produção deste gênero está intimamente ligada às especificidades do contexto acadêmico de onde operam. Para tanto, investigamos como este gênero discursivo é concebido no contexto de licenciaturas paraenses, entendendo sua padronização gramatical, conforme teorias da linguística sistêmico-funcional.

2. O gênero relatório de estágio supervisionado no contexto universitário do sudeste do Pará

Compreendemos que a língua é um elemento vivo e social. Dizemos que é viva, pois se adequa aos diversos contextos sociais em que opera. Não se pode, então, supor a língua enquanto elemento desconexo de seu próprio contexto de uso, tendo em vista que se constitui de acordo com a situação comunicativa.

A língua se adapta às situações, transformando-se por meio do discurso. Nesse caso, sustenta-se na concepção interacionista da linguagem, a qual consiste na interação entre enunciadorees em uma situação comunicativa (cf. HANKS, 2008).

Nessa perspectiva, afirmamos que a língua é também uma manifestação social, tendo em vista seu poder discursivo que se manifesta por meio do uso dos gêneros textuais/discursivos⁸⁰. Para Bakhtin, os gêneros “correspondem a típicas situações de comunicação discursiva e conseqüentemente também a relações específicas entre os sentidos das palavras e a presente realidade concreta de certas circunstâncias característi-

⁸⁰ Ao utilizarmos o termo “gênero” estamos nos referindo à ideia de gênero discursivo, bastante discutida nas teorias de Bakhtin.

cas” (BAKHTIN *apud* HANKS, 2008, p. 92).

Na concepção bakhtiniana, os gêneros têm função primeiramente discursiva, partindo do princípio que estabelece comunicação em diversas relações sociais. Para este autor, são construídos em circunstâncias características do uso da linguagem.

Esta concepção converge com Santos ao chamar atenção ao propósito comunicativo dos gêneros. Neste caso, dizemos que a comunicação é compartilhada por uma dada comunidade discursiva, ou seja, um meio em que comunga de uma dada prática de uso linguístico (cf. SANTOS, 1996).

A construção gramatical dos gêneros é um fator dependente do contexto enunciativo, bem como da intenção comunicativa. Isso significa dizer que as escolhas gramaticais de um gênero internalizam intenções do seu enunciador e/ou de seu contexto de circulação (cf. CEZÁRIO, 2012).

Tomando como base esse pressuposto, afirmamos que o gênero relatório de estágio supervisionado é um campo fértil de investigação tendo em vista que carrega ideologias vindas de seu contexto de produção. Conforme Silva:

Os estágios supervisionados, nas licenciaturas, não podem ser as únicas disciplinas exclusivamente responsáveis pelo trabalho com saberes docentes orientadores da prática profissional; 2) as pesquisas científicas sobre estágio supervisionado precisam se configurar como um campo próprio de investigação científica, minimamente, interdisciplinar, em resposta às demandas próprias da referida disciplina (SILVA, 2012c, p. 27)

Silva considera essencial entendermos o estágio supervisionado como campo fértil de pesquisa, tendo em vista que apresenta características próprias. Isso implica dizer que adotar o relatório de estágio enquanto ferramenta para análise é entender este gênero como um espaço minimamente interdisciplinar, tendo em vista que discute as práticas desenvolvidas pelo professor em sala de aula.

Espera-se que esta produção textual esboce a trajetória do aluno-mestre⁸¹ enquanto este se encontrava em campo observando ou desenvolvendo sua prática pedagógica. Ao mesmo tempo em que se pode fazer intervenções pedagógicas, descrevendo a argumentando a respeito das me-

⁸¹ A expressão “aluno-mestre”, utilizada nesta investigação, designa o professor em formação inicial nas licenciaturas brasileiras (SILVA, 2012a; SILVA, 2012b; SILVA, 2012c e FONSECA, 2012). Em muitos casos, usamos como sinônimos das expressões “universitário”, “acadêmico” ou “estagiário”.

tecnologias empregadas durante o período de estágio. Observamos, nesse sentido, que o relatório de estágio é um espaço problematizador, uma vez que é possível perceber conflito entre discursos sobre a prática de ensinar (DORNELES, 2012).

Nos cursos de licenciatura do *campus* concepcionense da Universidade do Estado do Pará (UEPA), os alunos-mestres percebem o relatório de estágio como uma produção textual onde elencam dados a respeito da escola campo (doravante EC) os quais vão desde sua estrutura física até o relato da metodologia do professor titular da turma. Entretanto, nem sempre esses dados são relacionados à prática pedagógica empregada em sala de aula. Isso caracteriza um excesso de descrições soltas que, sozinhas, não caracterizam a postura didático-metodológica desenvolvida pelo professor da educação básica.

No *campus* ora referido, na maioria das vezes, a produção dos relatórios de estágio acontece de maneira mecanizada, sendo produzido unicamente para fins burocráticos, sem quaisquer preocupações com o processo de letramento do professor em formação inicial.

O aluno-mestre, produtor dos dados que analisamos nesse artigo, parece desconhecer a importância discursiva do relatório, o compreendendo como mero elemento burocrático. Assim, esta produção serve como instrumento que, juntamente com as fichas de acompanhamento de estágio, ajuda a documentar a contabilização da carga horária total do Estágio Supervisionado.

Isso caracteriza um retrocesso no que se refere à produção deste gênero no espaço acadêmico. O relatório de estágio não tem recebido a devida atenção no meio universitário. Em muitos casos, sua produção resume-se às tênues passagens descritivas e narrativas, as quais não demonstram o real posicionamento do aluno-mestre.

Os professores em formação inicial do referido meio universitário acabam tendo uma visão equivocada a respeito deste gênero discursivo. Entender o relatório de estágio em uma perspectiva unicamente burocrática é desconsiderar toda a sua potencialidade discursiva. Devemos entendê-lo como um espaço de interação entre enunciadore, atuando diretamente no processo de letramento do professor em formação inicial.

3. A relação entre escola de educação básica e estágio supervisionado em licenciaturas paraenses

A disciplina Estágio Supervisionado é um componente curricular obrigatório em cursos de licenciatura. Seu papel, em primeiro momento, é aproximar escola de educação básica e universidade. Portanto, trata-se de um momento de diálogo entre instituições. De acordo com Mesquita & Soares,

O estágio supervisionado constitui-se como um espaço formativo importante para a formação docente, por possibilitar ao futuro profissional relacionar conhecimentos acadêmicos à realidade da educação básica em seus aspectos teóricos, pedagógicos, políticos e sociais. Para isso, é preciso superar a visão simplista do estágio como cumprimento das horas formais exigidas pela legislação (MESQUITA & SOARES, 2011, p. 286; grifo nosso).

O estágio supervisionado, conforme acima, é um momento de formação do acadêmico. Essa formação inicial deve ser caracterizada pelo desenvolvimento da capacidade didática. Por intermédio desta disciplina, espera-se que o universitário aprimore seus aspectos teóricos, pedagógicos e políticos face ao sistema educacional. Com isso, o aluno-mestre, por meio do estágio, deve relacionar a teoria, assimilada e discutida na universidade, com a prática, observada na ação metodológica do professor no campo de estágio.

Entretanto, nem sempre essa relação acontece de forma produtiva. Sabemos que existem muitos discursos pré-concebidos que colaboram para uma relação incompatível entre instituição de ensino superior e escola de educação básica. Esses discursos se repetem com frequência, o que dificulta cada vez mais a comunicação entre esses dois polos. (Cf. FONTANA, 2011)

A complexidade que envolve o estágio supervisionado não está restrita apenas às ciências da educação. É possível tentarmos dialogar também com conhecimentos de âmbitos sociológicos, filosóficos e linguísticos. Isso é possível tendo em vista que todas as áreas do conhecimento humano se baseiam no princípio de interação e uso da linguagem como prática social.

Leewen discute que a língua constitui cognitivamente o meio social onde opera. Logo, afirma que

como os discursos são formadores de cognições sociais, foram socialmente maneiras específicas de conhecimento de práticas sociais, que podem ser, e são, representadas em diversas práticas textuais. Assim, fica claro que é possível reconstruir discursos [ideologias] por meio de manifestações textuais já

existentes (LEEWEEN, 2008, p. 6; tradução nossa)⁸²

Assim, uma vez a língua se articulando socialmente, as práticas que desenvolve apresentam-se por meio de manifestações já existentes. As escolas de educação básica desenvolvem uma cultura de repulsa aos estagiários alegando múltiplas razões. Essa rejeição é oriunda de reproduções discursivas, que deturpam a função do estágio supervisionado na escola e dificultam a relação entre instituições de ensino.

Muitas delas acreditam que o estágio em nada contribui para o aprimoramento da prática pedagógica do professor, não ajudando na amenização das problemáticas do espaço escolar. Esta concepção é fundamentada em uma visão bastante difundida no espaço escolar. Esta ideia entende que o estagiário visita a escola unicamente para desqualificar a escola de educação básica.

Em uma investigação sobre a figura do professor como agente do letramento, Corrêa apresenta dados onde alguns professores consideram que a disciplina estágio supervisionado deixa lacunas em sua prática devido certas resistências escolares. (Cf. CORRÊA, 2010)

Isso é um discurso unilateral que tem se propagado ultimamente. A escola de educação básica diz não perceber retorno ao acolher estagiários, uma vez que a universidade se preocupa em “desvalorizar” a figura do professor da educação básica ao analisar negativamente sua metodologia em sala de aula. Por outro lado, é comum encontrarmos outro discurso por parte do aluno-mestre, não menos estereotipado. Quanto à postura universitária, é perceptível uma concepção de reprovação da imagem do professor da educação básica devido este não “praticar aquilo que diz a teoria”.

As representações do professor da educação básica construídas em relatórios produzidos por professores em formação inicial podem interferir na relação entre escola de educação básica e instituição de ensino superior. Essa interferência, quando negativa, é prejudicial, pois esta relação é essencial para o avanço das práticas pedagógicas (SILVA, 2012a).

Esta distorção entre teoria e prática parece ser, de acordo com o

⁸² No original: “As discourses are social cognitions, socially specific ways of knowing social practices, they can be, and are, used as resources for representing social practices in text. This means that it is possible to reconstruct discourses from the texts that draw on them” (LEEWEEN, 2008, p. 6).

discurso de grande parte dos alunos-mestres, o principal motivo para o fracasso metodológico diagnosticado costumeiramente nos relatórios de estágio. De acordo com Ferro “na maioria dos casos, o quadro indicado nesses estudos [investigações feitas em relatórios de estágio] *revela a ineficiência da atuação dos professores formados* ou o panorama de ineficiência daqueles que vão atuar na profissão”. (FERRO, 2012, p. 9; grifo nosso)

Pimenta considera que prática e teoria são complementares. O saber docente não depende unicamente de uma dessas esferas que constituem o saber pedagógico. A teoria tem sua importância no saber docente, pois contextualiza o professor às questões sociais importantes para sua profissão. Por outro lado, a prática não é menos relevante, tendo em vista que é a oportunidade de demonstrar em exercício e a função docente. (cf. PIMENTA, 1994)

Não se pode desvincular teoria e prática, visto que uma sobrevive na outra. Então, também não se pode considerar apenas uma das duas como verdade absoluta, partindo do pressuposto de que ambas são suscetíveis a mudanças e adequações.

4. O relatório de estágio e a prática de letramento de professores paraenses em formação inicial

O termo *letramento* foi utilizado pela primeira vez no Brasil na década de 1980, na tentativa de se estabelecer um contraste com a ideia de alfabetização⁸³. Com isso, no decorrer dos anos, sua prática tornou-se fator de análise no campo da linguística aplicada, tendo em vista seu caráter problematizador. (Cf. SOARES, 2005)

Os estudos do letramento adotam como objetivo a reflexão sobre os aspectos e conhecimentos sociais por meio do uso linguístico. Dessa forma, existem múltiplas formas e níveis de letramento, tendo em vista o meio social de que se refere. (Cf. KLEIMAN, 2007)

⁸³ Os estudos contemporâneos do letramento no Brasil apontam que a alfabetização já não é mais a principal referência para a investigação da cultura escrita. Entretanto, Magda Soares, em seu artigo intitulado “*As condições sociais da leitura: Uma reflexão em contraponto*”, comenta que em culturas grafocêntricas, como a nossa, a alfabetização ainda é extremamente valorizada, tendo em vista que também se caracteriza como uma prática de letramento. Conforme a autora, “da língua escrita apropriaram-se as classes dominantes, fazendo dela o discurso da verdade, repositório de um saber de classe, apresentado como saber legítimo” (SOARES, 2000, p. 22).

As práticas de letramento, em seu sentido mais contemporâneo, fazem referência ao uso consciente da linguagem, sendo uma capacidade discursiva que a torna cada vez mais distanciada da ideia de alfabetização. A concepção de letramento, em uma esfera contemporânea, ganha cada vez mais complexidade. Diante disso, Rojo comenta que o letramento

busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrimdo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural (ROJO, 2009, p. 98)

Na concepção de Rojo, trata-se de um processo contínuo em que os usos da linguagem, em um sentido social, recobre os vários contextos discursivos em que opera. Assim, as práticas de letramento se desenvolvem em todas as esferas sociais.

Nesse sentido, o letramento é um processo que se desenvolve dentro de uma perspectiva interacional e sociocultural, onde a comunicação entre enunciadorees será estabelecida pelo contexto da situação. Temos, dessa maneira, uma relação direta com os gêneros discursivos. Nesse artigo, tratamos especificamente do letramento do professor em formação inicial, sendo entendido como agente de letramento⁸⁴.

Dessa maneira, devemos entender

o letramento do professor não como mero instrumento para realização do trabalho, mas como aspecto constitutivo, identitário de sua função como formador de novos leitores e usuários da língua escrita, ou seja, intrinsecamente ligado a sua atuação profissional (KLEIMAN, 2009, p. 21).

Kleiman compreende a prática de letramento como uma atividade intrínseca da profissão docente. Nesse sentido, o professor em formação inicial deve desenvolver a prática de letramento de maneira a aprimorar sua prática pedagógica.

Entender a figura do professor enquanto um agente de letramento é assumir o letramento como objetivo de ensino no contexto escolar. O professor em formação inicial, nesta instância, é um mediador do desenvolvimento da competência cognitiva, incentivando os demais atores do meio a uma leitura social mais ampla. (Cf. KLEIMAN, 2007)

⁸⁴ Partindo da concepção dialógica e interacionista da linguagem, os professores, na condição de agentes de letramento, estão em constante processo de profissionalização. (Cf. KLEIMAN, 2006)

O gênero relatório de estágio supervisionado é um importante espaço discursivo, sendo, portanto, essencial para o processo de letramento dos professores em formação inicial. Consideramos os textos em questão como gêneros discursivos complexos, partindo do pressuposto de que apresentam elementos de outros gêneros, sempre se referindo ao espaço da escola de educação básica. (Cf. SILVA & MENDES, 2012)

Os alunos-mestres devem perceber que as questões discutidas neste gênero são eficazes para um aprimoramento da prática pedagógica, sendo, assim, motivo de reflexão. Dessa forma, o texto em questão constrói uma representação depreciativa da identidade⁸⁵ do professor da educação básica. O contexto que é construído revela quase sempre as mazelas do sistema educacional enquanto consequência da má formação dos professores. (Cf. SILVA & FAJARDO-TURBIN, 2012)

Nesta perspectiva, Puccetti relaciona o excesso de desqualificação da imagem do professor da educação básica nos relatórios de estágio a uma falta de credibilidade desta figura que se alastra historicamente. A autora comenta que

na perspectiva histórica, os cursos de licenciatura não são reconhecidos em sua relevância sócio-política e, com isso, vivenciam as suscetibilidades inerentes às hierarquias entre as áreas do conhecimento e entre as modalidades de formação superior (PUCETTI, 2011, p. 101).

A prática de letramento do professor em formação inicial permite manter um elo com a discursividade dos relatórios, entendendo esse gênero como um texto de caráter interdisciplinar. A interdisciplinaridade dos relatórios de estágio conduz o aluno-mestre a ter uma nova visão a respeito do meio que o cerca. Isso porque estes documentos têm conteúdo ideológico que transita entre enunciadoreis, ou seja, entre o acadêmico e o meio em que é vinculado.

Assim, o professor deve desempenhar função de “agente do letramento”, considerando que sua postura pedagógica mantenha uma sintonia com os demais formadores de outras licenciaturas. Isso fornece ao professor em formação inicial uma postura não fragmentada frente às diversas interações sociais.

Para que o professor em formação inicial mantenha esse diálogo

⁸⁵ Em linguística aplicada, o termo *identidade* se refere a atos de criação linguística (Cf. SILVA, 2007).

com outros cursos de licenciatura deve adotar uma concepção de linguagem como elemento de interação. Isso significa dizer que a linguagem não é apenas um instrumento de comunicação, mas, sobretudo, uma atividade de interação entre enunciadores. Em suma, a prática de letramento, por meio de uma postura interdisciplinar, só será desenvolvida quando os alunos-mestres admitirem que todo professor é professor de linguagem. (Cf. NERY, 2011)

5. Representações do professor da educação básica em relatórios de estágio supervisionado

Conforme a linguística sistêmico-funcional, o mecanismo de transitividade em processos verbais e relacionais caracterizam semiotizações da linguagem em todas as formas de textos (Cf. HALLIDAY & MATHIESSEN, 2004). No caso desse artigo, esses textos são linguisticamente materializados no gênero relatório de estágio supervisionado. A opção do aluno-mestre em utilizá-lo marca a transição de um simples relato descrito para uma passagem textual opinativa.

Nesse caso, as orações relacionais estabelecem relação entre as entidades, de maneira a classificá-los e/ou identificá-los. Tratando-se do gênero discursivo referido, as formas verbais de caráter relacional propõem uma visão particularizada do aluno-mestre, o qual passa a argumentar no texto. Logo, esta escolha linguística carrega uma missão funcional, a qual ajuda a caracterizar o processo de construção do relatório. (Cf. LIMA, 2012)

Do ponto de vista discursivo, na grande maioria das vezes, as orações relacionais explicitam uma concepção de “qualificação” ou “desqualificação” da atuação do professor da educação básica. Assim, contribuindo para a progressão textual. Em algumas seções dos relatórios de estágio, encontramos o uso dos processos relacionais com o propósito de “qualificar” a atuação do professor da educação básica como entidade participante. Isso se dá conforme a intencionalidade do aluno-mestre no momento da elaboração deste texto.

Os excertos que se seguem ilustram o uso de processos relacionais em relatórios de estágio supervisionado produzidos por alunos-mestres paraenses na licenciatura em letras. Os excertos analisados aqui foram retirados de relatórios produzidos por acadêmicos que cursavam o último ano da licenciatura.

EXCERTO 1: Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA – As aulas foram supervisionadas pela professora M. A. B., a qual demonstrou ser eficaz, acessível, incentivadora, tolerante e objetiva.

A forma verbal “foram supervisionadas” corresponde a uma flexão do processo relacional na voz passiva. Com isso, o termo “as aulas” é, funcionalmente, um ator passivo, tendo em vista que sofre a ação. Logo, o padrão oracional se desenvolve por meio de uma entidade apassivadora expressa no termo “pela professora”, participante este que, gramaticalmente, designa a ação do verbo.

A descrição do padrão gramatical posto acima ajuda a compreender o processo de construção de sentido do relatório de estágio. A figura do professor da educação básica é colocada como ator participante do processo relacional. A ele recai a função de executar a ação. Isso o coloca como uma imagem altamente importante ao desenvolvimento da ideia do texto, sugerindo que os demais relatos sejam decorrentes de sua postura diante das estagiárias.

As universitárias relatam que as aulas foram devidamente supervisionadas pela professora da turma, a qual, conforme consta, desempenhou com excelência sua função. Por outro lado, o excesso de sintagmas adjetivais expressos em “eficaz, acessível, incentivadora, tolerante e objetiva” tentam elencar algumas qualidades a respeito da professora regente da turma.

Entretanto, a escolha pelo excesso de características parece sugerir um certo desconforto por parte das estagiárias em tentar, sem medir esforços, elogiar a postura do professor da educação básica. Isso dá ao discurso acadêmico transcrito uma sensação de artificialidade, tendo em vista que, no decorrer do relatório, as estagiárias não justificam as características elencadas.

Do ponto de vista discursivo, deixou-se implícito uma sensação de que as estagiárias em questão tentaram agradar a professora que as recepcionou, ao mesmo tempo em que pretendiam fugir da ideia de “desconstrução” da imagem do professor da educação básica.

Observemos o seguinte excerto:

EXCERTO 2: Licenciatura Plena em Letras – Língua Portuguesa CONSIDERAÇÕES FINAIS - ... a função do professor é levar conhecimento produtivo aos alunos.

A ideia de que o professor é o elemento de maior importância no processo educacional parece já ser algo cristalizado nas reproduções de discursos acadêmicos. Esta concepção é bastante presente no gênero relatório de estágio. O excerto exposto acima ilustra bem este pressuposto.

Percebemos que neste caso, do ponto de vista gramatical, o professor aparece como um termo regido por uma ideia anterior, formando assim um sintagma interno. Entretanto, seu papel na construção semântica do texto é bastante relevante.

O processo relacional “é”, o qual sucede a imagem do professor da educação básica, concede ao professor a responsabilidade de levar e incentivar um conhecimento significativo aos alunos. Isso confere à figura do professor da educação básica uma extrema responsabilidade no contexto social, tendo em vista as proporções que essa ideia desempenha na prática.

O estagiário opta por este padrão oracional, onde sugere desconhecer a complexidade do sistema educacional. Esta concepção não se fundamenta ao levarmos em consideração que um “conhecimento produtivo” não é uma responsabilidade exclusiva do professor.

Notamos que a qualificação do trabalho do professor da educação básica depende de seu desempenho junto aos alunos. Por outro lado, devemos considerar também que este desempenho deve ser resultante de uma integração entre as várias partes que constituem a escola.

6. Considerações finais

O estágio supervisionado, portanto também o relatório de estágio, precisa ser percebido de uma maneira minimamente interdisciplinar, de maneira a possibilitar ao aluno-mestre uma prática consciente de sua postura metodológica. Tal concepção só será alcançada a partir do momento em que o professor em formação inicial permitir um diálogo entre as disciplinas.

Entretanto, na prática, os relatórios de estágio parecem não refletir um acadêmico autônomo, capaz de fazer seus próprios julgamentos de valores, pois não conseguem relacionar a teoria com um desenvolvimento da prática. Isso o torna propício à reprodução de discursos pré-concebidos.

Percebemos isso uma vez que os relatórios coletados enfatizam

muito os aspectos físicos das escolas observadas, prendendo-se mais a uma visão predominantemente descritiva que reflexiva. Esta técnica sugere que os relatórios de estágio são produzidos, algumas vezes, apenas para fins de obtenção de notas.

Enquanto investigadores, devemos procurar medidas capazes de combater essas práticas mecanizadas da linguagem. Isso não descarta a importância do papel das instituições de ensino, tendo em vista que são também grandes responsáveis pelo incentivo às práticas de letramento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEZÁRIO, Maria Maura. Efeitos da criatividade e da frequência de uso no discurso e na gramática. In: SOUZA, Edson Rosa de. (Org.). *Funcionalismo linguístico: análise e descrição*. São Paulo: Contexto, 2012.

CORRÊA, Priscila Monteiro. *O letramento do professor em formação inicial e o futuro do professor como agente de letramento*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Disponível em:

<http://www.educacao.ufrj.br/ppge/dissertacoes/dissertacao_de_mestrado_o_priscila_monteiro_correa.pdf>. Acesso em: 29-01-2013.

DORNELES, Clara. Desafios da didatização da escrita e da gramática no estágio supervisionado em língua materna. In: SILVA, Wagner Rodrigues. (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes, 2012.

FERREIRA, Márcia de Assis. Para gêneros discursivos: linguística sistêmico-funcional. *Linguagens e Diálogos*, vol. 1, n. 1, p. 69-81, 2010. Disponível em: <<http://linguagensedialogos.com.br/2010.1/textos/04art-Marcia.pdf>>. Acesso em: 26-10-2012.

FERRO, Gláucia d'Olim Marote. Prefácio. In: SILVA, Wagner Rodrigues; FAJARDO-TURBIN (Orgs.). *Como fazer relatórios de estágio supervisionado: formação de professores nas licenciaturas*. Brasília: Liber Livro, 2012.

FONSECA, Vilma Nunes da Silva. Estágio supervisionado de ensino de literatura: oficinas de práticas de linguagem. In: SILVA, Wagner Rodrigues (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes,

2012.

FONTANA, Roseli A. Cação. Estágio: do labirinto aos frágeis fios de ariadne. In: GONÇALVES, Adair Vieira et al. (Orgs.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: UEMS, 2011.

HALLIDAY, Michael A. K.; MATHIESSEN, C. M. I. M. *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Education, 2004.

HANKS, Willian F. *Língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Ângela B. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Revista Signo*, vol. 32, n. 53, p. 1-25, 2007.

_____. Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filologia e Linguística*, n. 8, p. 409-424, 2006.

_____. Projetos dentro de projetos: ensino-aprendizagem da escrita na formação de professores de nível universitário e de outros agentes de letramento. *Revista Scripta*, vol. 13, n. 24, p. 17-30, 2009.

LEEUEWEN, Theo Van. *Discourse and Practice: new tools for critical discourse analysis*. Oxford University Press, 2008.

MESQUITA, Nayuara Araújo da Silva; SOARES, Márlon Hebert Flora Barbosa. A formação pela pesquisa: o estágio como espaço de construção dos saberes. In: GONÇALVES, Adair Vieira et al. (Orgs.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: UEMS, 2011.

NERY, Alfredina. Ler e escrever em todas as áreas curriculares. *Revista Pátio*, ano IV, n. 15, p. 10-13, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

PUC CETTI, Roberta. O ensino em artes e a formação reflexiva: olhares sobre a formação docente. In: GONÇALVES, Adair Vieira et al. (Orgs.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: UEMS, 2011.

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

SILVA, Wagner Rodrigues (Coord.). *Projeto de pesquisa: representações do professor da escola básica em relatório de estágio supervisionado da licenciatura: da gramática ao discurso*. Universidade Federal do Tocantins, 2012a.

_____. (Coord.). *Projeto integrado de pesquisa: representações de professores da escola básica em gêneros acadêmicos produzidos em licenciaturas brasileiras*. Universidade Federal do Tocantins, 2012b.

_____. Estudos do letramento do professor e formação inicial nos estágios supervisionados das licenciaturas. In: SILVA, Wagner Rodrigues (Org.). *Letramento do professor em formação inicial: interdisciplinaridade no estágio supervisionado da licenciatura*. Campinas: Pontes, 2012c.

SILVA, Wagner Rodrigues; BARBOSA, Selma Maria Abdalla Dias. Desafios do estágio supervisionado numa licenciatura dupla: flagrando demandas e conflitos. In: GONÇALVES, Adair Vieira et al. (Orgs.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: UEMS, 2011.

SILVA, Wagner Rodrigues; FAJARDO-TURBIN. Introdução. In: ____; _____. (Orgs.). *Como fazer relatórios de estágio supervisionado: formação de professores nas licenciaturas*. Brasília: Liber Livro, 2012.

SILVA, Wagner Rodrigues; MENDES, Aliny Sousa. Reescrita na formação inicial de professores: um estudo da produção escrita do gênero relatório de estágio supervisionado. In: WITTKE, Cleide Inês. (Orgs.). *Gêneros Textuais: Perspectivas Teóricas e Práticas – Caderno de Letras*, vol. 1, n. 18, p. 134-156, 2012.

SIMIÃO, Lucélio Ferreira et al. Tecnologias e educação: reflexões sobre a formação de professores. In: GONÇALVES, Adair Vieira et al. (Orgs.). *Estágio supervisionado e práticas educativas: diálogos interdisciplinares*. Dourados: UEMS, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMPARAÇÕES NOS DISCURSOS ORAIS

Jorge Luiz Clemente Gomes (UCAM, IFF)

jorge.gomes@iff.edu.br

Gerson Tavares do Carmo (UENF)

Cristiana Barcelos da Silva (UENF)

cristianabarcelos@gmail.com

RESUMO

O trabalho teve por objetivo, investigar questões relacionadas a aspectos da oralidade e de recursos utilizados em sua prática espontânea e diária. O objetivo deste estudo foi o de analisar o elemento discursivo “ah” e identificar, do ponto de vista lexical, o tipo de função pragmático-discursiva desse elemento inserido no *corpus* “A Língua Falada na região Norte Noroeste Fluminense”, organizado pela professora Eliana Crispim França Luquetti da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), sob a perspectiva da discursivização da língua. Para construção deste trabalho, observou-se o seu uso nas falas de dois diferentes grupos formados por alunos matriculados na chamada Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Educação de Jovens e Adultos. (PROEJA).

Palavras-chave: EJA. Educação de Jovens e Adultos. Discurso. Oralidade.

1. Introdução

No intuito de pesquisar um pouco sobre os aspectos da fala e seus marcadores discursivos, o presente trabalho teve por objetivo analisar a partícula discursiva “ah” e identificar, do ponto de vista lexical, o tipo de função pragmático-discursiva desse elemento inserido no *corpus* “A Língua Falada na Região Norte Noroeste Fluminense” (LUQUETTI, 2014) sob a perspectiva da discursivização da língua. Para tanto, observou-se o seu uso nas falas orais de discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O trabalho foi organizado em fases: na primeira pesquisamos sobre a história dos marcadores discursivos. Na segunda expomos a metodologia utilizada para elaboração deste trabalho. A etapa seguinte foi subdividida em três: 1) apreciação das ocorrências do termo “ah” nas falas orais identificadas no *corpus*; 2) tabulação de dados numéricos e 3) categorização do elemento.

2. Analisando a história dos marcadores

A sociolinguística, segundo Bagno (2007), surgiu enquanto ciência nos Estados Unidos em meados da década de 1960, impulsionada por William Labov que debruçou-se sobre os estudos da língua com foco na variação linguística.

A publicação da obra seminal, em 1972, *Sociolinguist Patterns* (*Padrões Sociolinguísticos*), marcou o nascimento oficial dessa área de estudo, quando Labov (2008) esclareceu o objetivo de desvendar os enigmas das mudanças linguísticas, pautando-se na ideia de que a língua muda, por que não há línguas e sim falantes vivendo em sociedades complexas, hierarquizadas, heterogêneas e que a transformam.

Por consequência das pesquisas desse estudioso, a sociolinguística variacionista encontrou campos férteis a partir da década de 1970 no Brasil, visto que a variação foi entendida como fenômeno da língua, cuja primazia era desvendar os enigmas das mudanças linguísticas a partir dos falantes (BAGNO, 2007).

Desse modo, identificamos que estudos direcionados aos marcadores discursivos aumentaram na segunda metade do século XX, sobretudo, voltados para a percepção de que a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem de ser encontrada na fala e nos seus aspectos discursivos. Assim, observou-se, nos estudos linguísticos contemporâneos, um esforço em ultrapassar o limite das estruturas gramaticais da oração para a abertura de um novo olhar em relação à língua (VEZ, 2000).

Pesquisadores da língua, como Almeida e Marinho (2003) e Escandell (2006), argumentaram que uma das maneiras de fazer com que um texto tenha sentido seria por meio de elementos que funcionem como conexões entre as palavras, frases, orações e parágrafos. Segundo Escandell (2006), um dos problemas que mais preocupou gramáticos, filósofos e pragmaticistas foi encontrar uma maneira de descrever o valor desses elementos. Devido à diversidade de questões teórico-metodológicas, foi possível encontrar termos como *marcadores de relação textual*, *operadores discursivos*, *enlaces extraoracionais*, *conectores discursivos*, *conectores pragmáticos*, *partículas pragmáticas* e *partículas discursivas*. Todos esses nomes, apesar da diversidade, referiam-se aos mesmos elementos.

A partir do século XX, estudos identificaram certos elementos linguísticos que não se ajustavam às classes gramaticais já existentes e,

pela primeira vez, linguistas analisaram as suas características particulares como usos discursivos, empregos enfatizadores, valores expressivos, entre outros. Gili Gaya pareceu ser uma das primeiras pessoas a nomeá-los de *enlaces extraoracionais*, apontando para certas propriedades, como o fato de pertencerem a registros diferentes, bem como chegarem a constituírem-se como apoios na fala (ESCANDELL, 2006).

Nesse sentido, Almeida e Marinho (2003) apontaram que, a partir da década de 1970, o estudo dos marcadores discursivos recebeu uma atenção especial por meio de orientações teóricas muito diferentes e com aplicação no uso social da língua.

O termo *marcadores do discurso* (ou *marcadores discursivos*) foi comentado pela primeira vez por Willian Labov e David Fanshel e a pesquisadora Deborah Schiffrin talvez tenha sido uma das pioneiras que se dedicou, em profundidade, aos marcadores discursivos em sua obra intitulada *Discourse Markers* (1987) – momento em que os considerou elementos que marcavam unidades sequencialmente dependentes do discurso e não cabiam facilmente em uma só classe linguística – já que, incluíam recursos paralinguísticos e gestos não verbais (ALMEIDA; MARI-NHO, 2003).

O espanhol José Portolés (1998), ao conceituar os marcadores, explicou que tais elementos não possuíam função determinada, desempenhando funções indefinidas no discurso e que por isso, relevantes para o estudo da língua.

Os “marcadores do discurso” são unidades linguísticas invariáveis, não exercem função sintática no marco da predicação oracional e possuem uma incumbência coincidente no discurso: o de guiar, de acordo com suas diferentes propriedades morfossintáticas, semânticas e pragmáticas, as inferências que se realizam na comunicação (PORTOLÉS, 1998, p. 23-24).

O pesquisador utilizou o termo marcador, referindo-se aos estruturadores da informação, conectores e reformuladores. Em certo ponto, todavia, foi inegável afirmar que houve historicamente uma interseção entre os grupos de pesquisadores que estudaram essas unidades discursivas, considerando que existia a conexão da relação entre as unidades linguísticas e as unidades contextuais (PORTOLÉS, 1998).

Outro elemento utilizado para referir-se a esses elementos foi a palavra conector, como preferiu denominar a suíça Rossari que, inicialmente, chamou-o de conector pragmático, referindo-se a unidades discursivas que tinham por função, significar uma relação que se estabelecia

entre unidades linguísticas ou contextuais. Do ponto de vista conceitual, considerou-se que as relações podiam ser definidas em termos lógicos e temporais que subsistiam entre os acontecimentos evocados (ALMEIDA; MARINHO, 2003).

Em resumo, os marcadores textuais seriam “[...] expressões linguísticas que, ao poder atuar tanto na estrutura oracional como fora dela, ou seja, no âmbito textual, desempenham importante função na articulação do discurso” (MARINHO, 2005, p. 14).

3. Analisando os elementos dêiticos e os processos de gramaticalização e discursivização da língua

No livro *Introdução à Linguística II*, Fiorin (2005) apontou para a pragmática como a ciência linguística do uso, que considerava o usuário e o contexto das interações verbais. Seu objeto de pesquisa, portanto, referia-se ao estudo da língua pelos seus interlocutores. Por essa perspectiva, dirigiu-se para os dêiticos enquanto elementos que indicavam o lugar ou tempo em que a fala foi produzida, podendo somente “[...] ser entendido dentro de uma dada situação de comunicação” (FIORIN, 2005, p. 162).

Observando a ocorrência de elementos que tendiam a desempenhar funções diferentes em relação à língua falada e à língua escrita, Almeida e Marinho (2003) assinalaram os marcadores discursivos como

[...] aqueles signos que não contribuem diretamente para o significado conceitual dos enunciados, mas que os orientam e ordenam as inferências que se obtêm a partir deles. Ou seja, o significado dos marcadores contribui para o processamento do que se comunica e não para a representação da realidade comunicativa (p. 177-178).

Nessa vertente, Martelotta (1996) abordou o processo de discursivização da língua quando definiu o marcador discursivo como processo no qual um elemento não teria mais relação com as normas gramaticais, mas com o discurso. Para o autor, uma vez que esses elementos não possuíam lugar na gramática da língua, acabavam inserindo no processo de gramaticalização, recebendo a denominação de marcadores discursivos. Martelotta (1996) reforçou o conceito demonstrando que:

Gramaticalização é um termo que tem sido usado com vários sentidos. Interessa-nos sentido em que designa um processo unidirecional segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desen-

volver novas funções gramaticais. Um processo em cujo final o elemento linguístico tende a se tornar mais regular e mais previsível, pois sai do nível da criatividade eventual do discurso para penetrar nas restrições da gramática (p. 24).

De acordo com Castelano et al. (2012), o processo de discursivização, foco deste trabalho, por sua vez, levaria a unidade linguística a adquirir a função de marcador discursivo, modalizando ou reorganizando a produção oral quando a sua linearidade for, momentaneamente, perdida ou utilizada para preencher os vazios ou interrupções na fala. A autora reforçou que no quadro da linguística funcional, a discursivização foi um fenômeno associado ao processo de regularização do uso da língua. Devido ao seu viés de marcador na produção da fala, também relacionou a importância do marcador discursivo ao fenômeno sociolinguístico de variação da língua (CASTELANO et al., 2012). Dessa forma, a trajetória do processo de discursivização foi marcada por uma passagem do léxico para o discurso via gramática, ou seja, um elemento, inicialmente lexical, passa a ser usado com função gramatical e, em seguida, assume função de marcador (MARTELOTTA, 1996).

4. A metodologia

Ao analisar outros elementos, percebeu-se que nesta pesquisa os usos do elemento “*ah*” possuíam uma origem espacial/temporal, e se explicavam por um processo de discursivização espaço > (tempo) > texto. A partir desse processo, o elemento pareceu desempenhar as seguintes funções pragmático-discursivas na fala: a) dêiticos catafóricos (D. C.); b) dêiticos anafóricos (D. A.); e c) preenchedores de pausa (P. A.). Notório ressaltar que, analisando os resultados, percebeu-se uma maior predominância nas ocorrências do elemento como dêítico catafórico.

Pautando-se na ideia de que vários elementos da língua são marcadores discursivos e compreendendo, por vezes, que não possuem função gramatical rígida, optou-se por analisar o uso da partícula “*ah*” como item lexical utilizado com certa frequência no uso social da língua (MARTELOTTA, 1996).

Utilizou-se, neste trabalho, como referência de análise, o *corpus* “A Língua Falada na Região Norte Noroeste Fluminense” (LUQUETTI, 2014), constituído por um conjunto de entrevistas orais e escritas. Foram analisadas entrevistas na modalidade oral com todos os cinco tipos de narrativas: narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, relato de opinião, relato de procedimento e descrição de lugar.

Com o objetivo de chegar a uma análise qualitativa e quantitativa dos dados, analisamos 29 ocorrências do elemento “*ah*” nas narrativas, com a seguinte distribuição: 24 ocorrências no depoimento dos 21 alunos do Proeja e seis ocorrências dos cinco depoimentos dos da EJA. A opção de analisar a fala ocorreu devido ao entendimento de que a oralidade ofereceria recursos férteis para análise da língua enquanto produto social.

Em relação ao *corpus*, Maingueneau (1997, p. 46) reforçou que: “Na realidade, mesmo os *corpora* escritos não constituem uma oralidade enfraquecida, mas algo dotado de uma ‘voz’. Embora o texto seja escrito, ele é sustentado por uma voz específica: “a oralidade não é o falado [...]”.

Assim, a partir da análise do elemento “*ah*”, procurou-se observar a relação entre a função pragmático-discursiva referente à distribuição das ocorrências do elemento na língua falada. Esta, caracterizada pela diversidade e pela heterogeneidade, descrita de forma sistemática nas pesquisas sociolinguísticas.

Desse modo, utilizou-se os estudos teóricos de Martelotta (2004), Almeida e Marinho (2003) como referência neste trabalho para evidenciar o uso do marcador discursivo “*ah*”, com o intuito de demonstrar sinais de gramaticalização e as funções desempenhadas pelo elemento nas circunstâncias de comunicação. O recorte da comunidade de fala que constituiu a amostra estratificada deste trabalho foi composta por depoimentos de discentes residentes em cidades do interior do estado do Rio de Janeiro, sendo um grupo matriculado em escolas de EJA e outros em instituições que ofereciam (Proeja) EJA integrada a um curso profissionalizante.

Levando em consideração o uso social e comunicativo da língua, suas complexidades e algumas pesquisas linguísticas na contemporaneidade, esperou-se que este estudo contribuísse, mesmo que de maneira simplória, com a produção de conhecimento nessa área, uma vez que

[...] toda língua apresenta áreas que estão em fluxo, o que faz com que surjam novas variações, decorrentes do aspecto criativo do discurso. Por outro lado, a comunicação pressiona a língua em direção a uma maior regularidade e iconicidade. A competição dessas duas forças faz com que as gramáticas das línguas nunca sejam estáticas (MARTELOTTA, 1996, p. 26).

Acreditando na vivacidade da língua e na necessidade de compreender alguns dos aspectos que explicam os diferentes usos característicos da oralidade foi que se empenhou na realização deste trabalho.

5. Identificação do elemento e discussão dos resultados

5.1. O elemento como Dêitico Catafórico

Quanto ao valor espacial dos marcadores, Martelotta (1996) admitiu existirem duas trajetórias distintas que geraram diferentes usos de uma partícula. Uma capaz de levar o elemento a assumir funções anafóricas e outra catafórica, que, por sua vez, gerou valores temporais e inferíveis. A função catafórica referia-se às vezes que um determinado elemento se reportava a um item que ainda não havia aparecido no discurso, tratando-se, portanto, de uma inferência ao novo (MARTELOTTA, 1996).

Os segmentos abaixo apresentaram exemplos da expressão “*ah*” com a função de introduzir uma nova fase de relato no discurso:

Ex1.

E: João Batista... conta pra mim alguma coisa que você escreveu e que te marcou...

I: **ah**:: o que me marcou é:: as passagens da igreja que diz... que nós devemos amar ao próximo como a nós mesmo... entendeu... e isso me marca muito... (Narrativa de experiências pessoal, João, 46 anos, Projeção-Ensino Médio, p. 201).

Ex2.

E: conte pra mim então alguma coisa que você escreveu e que te marcou... um fato:: aconteceu... engraçado... constrangedor... que marcou você muito nessa trajetória da escrita...

I: eu fiz formação de professor durante quatro anos... [**ah** é...] e:: nessa formação de professor...cada estágio que a turma:: [uhn... uhn...] é:: fazia na escola... a professora pedia um relatório no final de cada:: de cada aula... um relatório escrita à mão... de caneta azul... e foi isso... durante esses quatro anos... todo final de aula... a gente relatava aquilo que aplicava na sala de aula junto com os alunos... (Narrativa de experiências pessoal, Renata, 22 anos, Projeção-Ensino Médio Incompleto, p. 209).

Na análise das transcrições, pode-se perceber que após a utilização do dêitico “*ah*”, os alunos do Projeção inseriram uma inédita informação no decorrer do discurso. Analisando as falas, percebemos a ocorrência desse elemento em narrativas orais de experiência pessoal, momento no qual os falantes foram induzidos a explorar o campo de suas experiências e eventos cotidianos, registrados na lembrança. Tratou-se, portanto, da utilização na comunicação oral, de um elemento coesivo catafó-

rico, uma vez que seu uso transformou-se em um recurso que apontava para a emergência de um novo nível discursivo. Este uso correspondeu à gênese de um processo de discursivização da língua, conforme reforçou os trechos abaixo:

Ex3.

E: Nivaldo... conte pra mim alguma coisa que você escreveu e que te marcou...

I: *ah*:: uma alteração de uma receita que eu fiz... até brincando a:: a vaca atolada... eu botei o nome da receita de:: bezerra atolada... que a carne não continha osso... eu fiz com a picanha... ((risos)) (Narrativa de experiências pessoal, Nivaldo, 36 anos, Projeja-Ensino Médio Incompleto, p.209).

Ex4.

E: me ensina a fazer alguma coisa que você saiba fazer super bem...

I: *ah*... o que eu sei fazer bem é pipa...

E: uhn...

I: ou seja... primeiro você pega o bambu... corta o bambu... deixa ele fino... bem fino... seja... três bambu... um grande... no meio e dois... assim... no caso... na::... horizontal... aí você pega a linha... passa a linha primeiro no meio... na vareta... ela tá na vertical... no caso... você amarra as outras duas na horizontal... aicê pega a linha... passa a linha em volta dela todinha... corta o papel de seda... igual... do mesmo tamanho... assim::... no caso... e bota/cola... entendeu?... (Relato de Experiência, Edivaldo, 17 anos, EJA-Ensino Fundamental, p. 219).

Nos trechos anteriores, quando os tipos de narrativas foram as de experiência pessoal e os relatos de experiências, os sujeitos da EJA e do Projeja, após utilizarem o elemento “*ah*”, fixaram uma nova ideia e/ou explicação ao longo do processo de comunicação.

Ainda quanto à ocorrência do marcador na categoria dêitico catafórico, verificaram-se os seguintes dados a partir da análise do *corpus* (Gráfico 1):

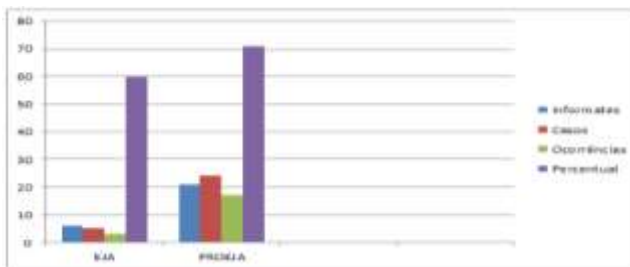


Gráfico 1 – O marcador como dêitico catafórico

Necessário ressaltar que, os gráficos foram organizados com o intuito de demonstrar o número de ocorrência do termo, uma vez que fundamentando no estudo da sociolinguística, acredita-se que variantes do ponto de vista linguístico, podem ser demonstráveis a partir de dados estatísticos (LABOV, 2008, p. 10).

A esse respeito, o Gráfico 1 demonstrou que um expressivo número de alunos do Proeja apropriou-se do dêitico catafórico “*ah*”, sendo também marcante o número de ocorrências na EJA.

Talvez fosse possível considerar que houve uma considerável tendência das modalidades de educação examinada, a saber, EJA, na região Norte Noroeste Fluminense, se levarmos em conta o número de ocorrências do elemento discursivo “*ah*” em termos quantitativos.

5.2. O elemento como dêitico anafórico

Como dêitico, um elemento poderia assumir um valor anafórico, ao fazer referência a um item previamente explicitado no discurso. Os relatos de alunos da EJA e Proeja do Norte Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro trouxeram alguns exemplos desse uso:

Ex5.

E: descreve pra mim então a frente da sua escola... Ruan...

I: bom... depende né... porque... tipo... tá falando o quê... que não tem estacionamento bom... iluminação...

E: como que você acha que é a frente da escola?

I: **ah**:: devia ter mais um pouco de iluminação né... [ahn... ahn...] ser asfaltada... [uhn... uhn...] tem muito buraco aí né...

(Narrativa de experiências pessoal, Ruan, 21anos, Proeja-Ensino Médio In-

completo, p.204).

Ex6.

E: não eu não sou daqui...

I: **ah**ê num é daqui?...

(Narrativa de experiências recontada, Creuza, 51anos, EJA-Ensino Fundamental, p. 245).

Nos fragmentos anteriores, verificou-se nas narrativas de experiência pessoal e nas de experiência recontada que os indivíduos fizeram uso da partícula “*ah*” para se referir a uma fala anteriormente mencionada no processo comunicativo. Os relatos nos permitiu compreender também, a importância das narrativas nas pesquisas sociolinguísticas, no sentido de capturar as falas, na sua forma mais espontânea. A esse respeito, Tarallo (1986, p. 22) pronunciou que o uso das narrativas “têm demonstrado que, ao relatá-las, o informante está envolvido emocionalmente com o que relata (...)” (TARALLO, 1986, p. 22). E é precisamente esta situação natural de comunicação almejada pelo pesquisador sociolinguística.

Em relação à ocorrência numérica desse marcador como dêitico anafórico, foi possível verificar no *corpus*, como apresentado no Gráfico 2:

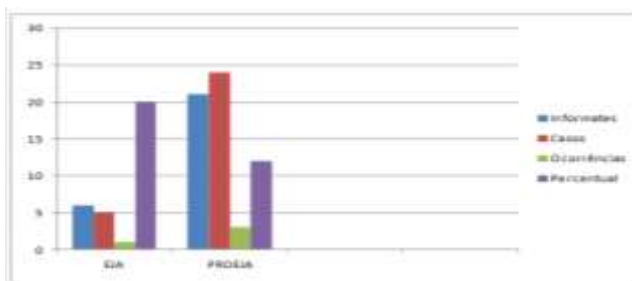


Gráfico 2 - O marcador como dêitico anafórico

Visualizou-se, a partir do Gráfico 2, o relativo percentual de usos do elemento. Em relação ao número de ocorrências, foi possível perceber o uso da partícula “*ah*” como elemento enfático de uma informação anteriormente mencionada. Nos fragmentos dos discursos orais, percebeu-se que os informantes da EJA, em relação aos do Proeja, utilizaram em maior número a partícula dêitica anafórica, com o intuito de impedir a

repetição daquilo que já teria dito.

5.3. O elemento como preenchedor de pausa

Martelotta (2004) mostrou que *gramaticalização* e *discursivização* constituíam processos especiais de mudança linguística. Retomando esses conceitos, o autor conceituou *gramaticalização* como um processo que levaria um item lexical ou construção sintática a assumir funções referentes à organização interna do discurso ou estratégias comunicativas. Enquanto que, a *discursivização* levaria o item já gramaticalizado a assumir uma função de marcador discursivo, reorganizando o discurso, quando a sua linearidade fosse perdida, ou servindo para preencher o vazio causado por essa perda da linearidade na fala (MARTELOTTA, 2004).

Fundamentando-se nos estudos de Martelotta (2004), percebeu-se que ambos os processos contribuiriam para que o elemento “*ah*” desempenhasse a função de preenchedor de pausa, sobretudo o de *Discursivização*, marcando um momento de interrupção no processo de raciocínio do indivíduo, a fim de evitar uma parada no fluxo da fala dos discentes (MARTELOTTA, 2004).

Desse modo, o elemento por essa ótica, incorporou a função de organizador do discurso, apropriando-se do artifício da pausa, para organizar mentalmente seus pensamentos, como exemplificou o diálogo seguir:

Ex7.

E: explica pra mim uma experiência que você fez no seu curso?

I: bom... uma experiência que eu fiz no meu curso... **ah...** foram tantas... e: pode escolher uma aí... dessas tantas... (Relato de procedimento, Jean, 36 anos, Projeja-Ensino Médio Incompleto, p. 199).

No exemplo 1, o elemento “*ah*” figurou um sentido temporal, indicando uma ideia de marca no tempo, desempenhando um papel de pausa da fala. Talvez demonstrasse um intervalo na comunicação oral e uma espécie de continuidade no fluxo nos processos mentais. Esse uso teve como particularidade preencher o vazio causado pela linearidade do discurso como pudemos observar:

Ex8.

E: durante o tempo que você estudou... algo que tenha te marcado... que aconteceu...

I: *ah*... são os professores daqui... nunca tive professores... tipo/tem muitos professores aqui que te apoiam muito... mas... tem muitos que te botam pra baixo entendeu?... (Narrativa de experiências pessoal, Ruan, 21 anos, Proeja-Ensino Médio Incompleto, p.203).

Como afirmou Martelotta (1996), de um modo geral, os marcadores discursivos foram usados, primariamente, para reorganizar linearmente as informações no ato do discurso, quando em seu curso, houve a necessidade de organizar as relações textuais. Talvez pudéssemos afirmar que seu uso foi motivado pelo intuito de evitar que algo impedisse o desenvolvimento da comunicação. Segue outros exemplos:

Ex9.

E: Monique... conte pra mim... alguma coisa que você escreveu... e te marcou muito... pode ser algo positivo... ou negativo... um fato engraçado ou constrangedor... que te marcou muito...

I: *ah*... é tanta coisa que eu escrevo... (Narrativa de experiências pessoal, Monique, 20 anos, Proeja-Ensino Médio, p. 217).

Ex 10.

E: Creusa:... cê pode me contar alguma coisa que tenha marcado a sua vida:?:

I: *ah*... o que marcou a minha vida: foi assim:... um caso que eu tive:... entendeu?... muito bom na minha vida... (Narrativa de experiências pessoal, Creuza, 51 anos, EJA-Ensino Fundamental, p. 217).

Pudemos observar que o elemento “*ah*” fora empregado, como um recurso para completar uma pausa o que, por certo, oferecia condições para que o informante vasculhasse em seu repertório mnemônico o termo mais adequado e reformulasse o seu discurso oral, sendo, portanto por essa característica, considerado preenchedor de pausa.

Avaliando os fragmentos, foi possível concluir que o “*ah*” pouco apresentou valor sintático e semântico, uma vez que, retirado do discurso, não afetaria, contudo, o processo de comunicação e, por conseguinte, do entendimento do contexto em que acontecia o diálogo.

Quanto à ocorrência numérica desse marcador, verificou-se o que apresenta no Gráfico 3:

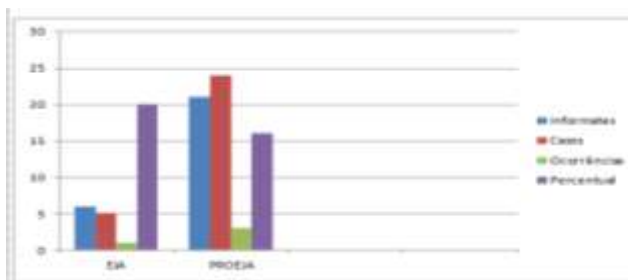


Gráfico 3 - O marcador como preenchedor de pausa

Em termos explicativos, percebeu-se nos quadros acima, um maior percentual de alunos da EJA que se apropriou do “ah” como preenchedor de pausa, mesmo o número de ocorrências sendo mais elevado no Proeja. Em ambos os casos, porém, a ocorrência não exerceu função gramatical, mas desempenhou uma função de reorganizadora da fala. Apostamos na interpretação de que a preocupação do falante foi de auto sustentar sua fala, solicitando a atenção do entrevistador com o uso do elemento “ah”. Notório ressaltar, que esse tipo de uso nos pareceu recorrentes na oralidade, apontando para pistas que nos permitiram demonstrar as estratégias utilizadas pelos informantes para alcançar um dos objetivos sociais da língua: uma eficiente comunicação.

6. Breves considerações...

Neste artigo, considerou-se a realidade e o uso social da língua que os autores utilizados para a construção deste trabalho se referiram, ao elencar a base do conhecimento intersubjetivo como complexo vivo da língua falada. Tentou-se, também, explorar e analisar a língua, com foco na fala e sobremaneira em seu uso na vida diária e cotidiana.

A partir dos depoimentos dos informantes dos discentes da EJA moradores da Região Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, em situações reais e espontâneas de interação, percebeu-se que tanto o “ah”, categorizado como dêitico anafórico, quanto na forma de dêitico catafórico, evidenciaram um processo de discursivização.

Confirmou-se, também, na análise empírica dos dados, o mesmo que levou a partícula “ah” a assumir função de preenchedor de pausa, tratando-se, em notas conclusivas, de um artifício mais abstrato, em que o elemento assumiu a função de orientador da organização discursiva.

Com base nas amostra analisada, percebeu-se também o seguinte: quanto ao uso do marcador na EJA, os percentuais de utilização como dêitico anafórico e preenchedor de pausa foram iguais.

Um último dado percebido nas análises dos resultados foi que houve, em termos gerais, uma maior predominância nas ocorrências do elemento, identificado como dêitico catafórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, D. M. V.; MARINHO, J. H. C. Dos marcadores discursivos e conectores: conceituação e teorias subjacentes. *Gláuks*, vol. 12, n. 1, p. 169-203, 2012.

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

CASTELANO, K. L.; LUQUETTI, E. C. F.; SOUZA, C. H. M. de. Funcionalismo e ensino: uso do operador argumentativo “assim” na fala da região noroeste fluminense. *Revista Interscience Place*, ed. 20, n. 6. jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.interscienceplace.org.pdf>>. Acesso em: 26-08-2014.

ESCANDELL, V. M. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 2006.

FIORIN, J. L. (Org.). *Introdução à linguística II*: princípios de análise. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MAINGUENEAU, D. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Trad.: Freda Indursky; revisão dos originais da tradução Solange Maria Ledda Gallo, Maria da Glória Vieira de Moraes. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1997.

MARINHO, J. H. C. A atuação do *onde* na articulação discursiva. In: SARAIVA, M. E. F.; MARINHO, J. H. C. (Orgs.). *Estudos da língua em uso*: relações inter e intrassentenciais. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos da Língua em Uso, Grupo de Estudos Funcionalistas da Linguagem, Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MARTELOTTA, M. E. Operadores argumentativos e marcadores discursivos. In: ____ et al. *Gramaticalização*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2004.

_____; VOTRE, S.; CEZARIO, M. M. Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional. In: MARTELOTTA, M. E.; NASCIMENTO, E.; COSTA, S. (Orgs.). *Gramaticalização e discursivização de assim*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

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

LUQUETTI, E. C. F. (Org.). *A língua falada e escrita na Região Norte-Noroeste Fluminense*. Núcleo de Estudos Linguagem e Educação, [No prelo].

PORTOLÉS, J. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998.

VEZ, J. M. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel, 2000.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
LINGUAGEM, INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO**

Cristiana Barcelos da Silva (UNEF)

cristianabarcelos@yahoo.com.br

Gerson Tavares do Carmo (UNEF)

gtavares33@yahoo.com.br

RESUMO

O objetivo desse trabalho, foi compreender como os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se posicionavam frente ao desafio da utilização linguagem das novas tecnologias da informação e da comunicação na prática educacional, após a proposta de programa denominada “Nova EJA”, implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). Os sete questionários foram analisados com base nos estudos do novo papel do professor, de Lévy (1993, 2005), e das competências e habilidades necessárias à prática docente, de Tardif (1991, 2000 e 2014). Os resultados assinalaram que, para além da infraestrutura necessária ao uso das tecnologias na escola, os docentes apontaram para a necessidade de construção de conhecimento nos cursos de formação profissional inicial, sendo entendido como uma das formas de viabilizar uma atuação pedagógica que relacione positivamente educação, linguagem, informação e novas tecnologias.

Palavras-chave:

EJA. Educação de Jovens e Adultos. Linguagem. Informação. Comunicação.

1. Introdução

Este trabalho buscou compreender como os docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) significavam o desafio da utilização da linguagem da informação e da comunicação. Buscamos evidenciar a relação que os docentes faziam entre as novas tecnologias e a prática educacional, após a proposta de programa denominada “Nova EJA”, implementada pela Secretaria de Estado de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC). Para a coleta de dados, utilizamos um questionário e as respostas foram analisadas com base nos estudos do novo papel do professor proposto Lévy (1993, 2005) e das competências e habilidades necessárias à prática docente recomendadas por Tardif (1991, 2000, 2014).

Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) publicado em 1996, recomendavam no Brasil o uso das tecnologias, na medida em que assinalavam que elas deviam estar inseridas nos currículos e nas disciplinas, uma vez consideradas instrumentos de aprendizagem na educação escolar (BRASIL, 1999).

Os PCN e outros documentos, somados ao contexto histórico, apresentavam e sugeriam diretrizes norteadoras que de certa forma influenciariam o trabalho docente. Em termos práticos, as necessidades do uso trouxeram para o universo da sala de aula, uma infinidade de recursos tecnológicos e multimídia, como reforçou Castell (2005) “Os estudantes trazem os seus portáteis equipados com sistemas wireless para as salas de aula” (p. 338).

Refletindo a respeito dessas questões, foi que analisamos alguns estudos que relacionasse EJA e novas tecnologias e dialogamos sobre a inserção de recursos tecnológicos na escola com objetivos pedagógicos, após a implementação da “Nova Eja”.

Assim, foi que buscamos analisar e discutir que tipo de características os docentes de uma escola pública estadual e educação, envolvidos no Programa “Nova EJA”, elencavam como necessárias para a utilização das novas tecnologias da informação e da comunicação com fins educacionais no ambiente escolar.

2. EJA e a linguagem das novas tecnologias

Para Bélanger (1996) relacionar as novas tecnologias da informação e da comunicação com a EJA significou romper com a concepção de uma educação voltada para jovens e adultos fracassados, e apontar para a formação de um cidadão crítico e participante do seu tempo. Mesmo incipientes as pesquisas sobre esta temática, autores do campo apontavam para a necessidade deste tipo de investigação. Recomendou que as perspectivas mundiais de investigação no campo EJA indicavam a necessidade de avaliação do potencial para o uso de novas tecnologias da comunicação e da informação nessa modalidade como tema de investigação de alcance internacional.

A pesquisa de Cavanagh (1997) apresentada na V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA) confirmou que um dos pontos importantes desta temática, referiu-se a como fazer das numerosas transformações observadas na EJA, oportunidades para melhorar a participação desse público e a prática na educação deles. Discutiu o imperativo das novas tecnologias de atenderem a cada cultura de modo particular, não ficando subordinada apenas a cultura do norte e do ocidente mas, atendendo a diversidade. Asseverou ser fundamental apoiar a elaboração de programas educativos.

O trabalho de Gomez (1999), explicou que linguagem, comunicação e elementos comunicacionais formam um dos eixos fundamentais da proposta educativa para auxiliar os sujeitos a libertarem-se da manipulação e domesticação. São considerados, artifícios de desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva dos indivíduos. Reconheceu as propostas do educador Paulo Freire como alternativa de incorporação da informática na educação.

O pesquisador Gadotti (1998), afirmou que Freire buscava fundamentar o processo de ensino-aprendizagem através de ambientes interativos, através do uso de recursos audiovisuais. Mais tarde, reforçou o uso de novas tecnologias, principalmente o vídeo, a televisão e a informática.

Segundo Knobel (1998) pensar educação, novas tecnologias e comunicação, significa interessar-se pela prática libertadora nos tempos atuais enquanto dimensões de mediação e engajamento educacional.

Brasileiro (2002) ao discutir sobre a teoria da pedagogia da comunicação datada de 1972 pelo espanhol Francisco de Gutierrez, percebeu que ela nasceu sobre influência da pedagogia libertadora de Paulo Freire e das investigações sobre outros tipos de comunicação diferentes do oral e do escrito.

Em suas discussões, Ireland (2013) nos estimulou a pensar sobre o período histórico da segunda metade do século XX, quando momentos de esperanças na tecnociência eram tão reais que ecoavam nas conferências internacionais sobre EJA. Uma delas foi a Conferência de Elsinore (1949) realizada na Dinamarca (período anterior à invenção da televisão), que discutiu a importância dos meios audiovisuais e de comunicação de massa dirigidos ao desenvolvimento da compreensão internacional e dos valores de solidariedade, assim como as melhorias materiais e necessidades comuns. Em Montreal (1960), discutiu-se a utilização do cinema, do rádio e da televisão como meios pedagógicos. Em Tóquio (1972), encontramos a afirmação da grande importância dos meios audiovisuais na EJA. Ainda na Conferência de Paris (1985), continuou aparecendo o rádio, a televisão e em geral os meios de comunicação de massas, como esperança para atender a alfabetização e colocar em desenvolvimento programas de EJA a baixo custo.

Se tratando das ideias de Freire (1997), mencionada pelos autores citados, podemos destacar, que na sua visão, a utilização de novas tecnologias na EJA, não implicou numa aceitação acrítica destes meios. Como toda e qualquer mudança, foi alvo de discussões e debates. Mas, embora

discutida, não configurou a efetividade quanto ao seu uso EJA. Afinal, sob a sua perspectiva freiriana, a prática educativa deveria desafiar os alunos a construírem uma compreensão crítica de sua presença no mundo. Por esse motivo, quanto à linguagem, uso e compreensão da função dos recursos tecnológicos, “É tão urgente quanto necessária à compreensão correta da tecnologia, a que recusa entendê-la como obra diabólica ameaçando sempre os seres humanos ou a que perfila como constante a serviço de seu bem estar” (p. 20).

3. A política de EJA proposta para o estado do Rio de Janeiro

Arroyo (2007) afirmou que o itinerário histórico da educação no Brasil relacionada à EJA muitas, atenuou os processos de exclusão e marginalização social que sofreram os jovens e adultos que se encontravam fora das instituições sociais escolares.

Fruto de várias tensões, a EJA emergiu no país no início do século XX. Em termos legais, apareceu também, mais recentemente, na Constituição Federal de 1988, na Emenda Constitucional nº 59/2009 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96. Esta última, determinando que os sistemas de ensino assegurassem gratuidade aos jovens e aos adultos, mesmo os que não puderam concluir seus estudos na idade regular (BRASIL, 1996).

Fundamentado na legislação brasileira e em alguns dados apresentados no Plano Estadual de Educação do Rio de Janeiro foi que o governo do estado, através da SEEDUC, implementou em 2013, um Programa chamado “Nova EJA”, na perspectiva de consolidar uma escola de qualidade, contextualizada e capaz de preparar os jovens e adultos para necessidades contemporâneas (MANUAL DO PROJETO NOVA EJA, 2014).

Ela foi fruto da Resolução nº 4951 de 04 de Outubro de 2013, quando o Secretário de Estado de Educação, Vossa Excelência, o Sr. Wilson Risolia Rodrigues no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o processo nº E.03/001/5612/13, fixou diretrizes de para implantação das matrizes curriculares para a Educação Básica nas unidades escolares da rede pública (*Ibid.*).

Analizando tal proposta de EJA, percebemos que do ponto de vista teórico-metodológico, ela trouxe novidades, tanto para os discentes, quanto para os docentes, pois veio apresentando uma nova matriz “(...) alinhada com essa modalidade educacional, bem como estratégias de

aprendizagens compatíveis com as mídias e exigências do século XXI, [...]” (*Ibid.*, p. 5). Além desses fundamentos, ofereceu materiais didáticos próprios para alunos e professores, reorganizando o tempo diário de aula para o ensino médio, conforme Manual do Projeto.

4. Tecnologia e educação

A análise de Carneiro (2002) revelou que o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas, não é recente e não teve início com o advento da democratização e do acesso aos computadores. O pesquisador (*Ibid.*) utilizou o termo *tecnologias* referindo-se aos recursos como por exemplo lousa, giz, livro didático, lápis, inclusive a linguagem e a exposição oral e, ainda, a própria instituição escolar. Esses faziam parte das tecnologias, assim como qualquer item que auxiliasse no processo de ensino-aprendizagem como televisão, retroprojetor, vídeo e o computador.

Nas palavras de Tajra (1998) a informática na educação passou a ser objeto de estudo no Brasil no final da década de 1970, por meio do projeto Educação com Computador (EDUCOM). Foi a primeira iniciativa oficial de levar computadores até as unidades de educação pública.

Ainda tratando sobre ao uso da tecnologia no país Carneiro (2002) garantiu que “(...) no início da década de 80, começa a desenvolver-se a política de informática educativa (PIE), caracterizada por atividades de pesquisa e seminários de discussão em pequena escala” (p. 49). Ela apontou para o Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e para os para os *Parâmetros Curriculares Nacionais* como manifestações da preocupação do governo brasileiro com o uso das tecnologias na educação. Destacou que uma das razões para a implantação do uso das tecnologias nas unidades escolares estava à necessidade de aproximação entre a escola e novos paradigmas sociais no que se refere ao armazenamento, transformação, produção e transmissão de informações entre instituições e indivíduos.

Quanto à postura dos professores frente ao uso das tecnologias e as suas contribuições para o processo pedagógico, Niskier (1993) assinalou que o principal motivo de resistência por parte dos professores, poderia ser a possibilidade de pensar que seriam substituídos pelos recursos tecnológicos. De acordo com o autor: “O uso do computador na educação está em plena ascensão em diversos países. O receio inicial de que a má-

quina poderia vir a substituir o professor aos poucos está sendo desmistificado".

Blikstein e Zuffo (2003) garantiram que as novas tecnologias da informação poderiam ao mesmo tempo seduzir e encantar, à medida que cativavam os profissionais da informática, do comércio eletrônico e os *web-jornalistas* e até alguns educadores.

Kenski (2003) ao se reportar ao uso da tecnologia no país explicou que em sua maioria eram aplicadas de maneira impositiva e como estratégia não-pedagógica. Elas na verdade "(...) são impostas, como estratégia comercial e política, sem a adequada reestruturação administrativa, sem reflexão e sem a devida preparação do quadro de profissionais que ali atuam" (p. 70). Destacou que para um uso efetivo e eficaz das tecnologias da informação a favor da educação, era necessário mais que infraestrutura física.

Para além dessas questões, Ponte (2000) ampliou algumas das questões quando problematizou a integração das tecnologias e da educação na escola. Defendeu que, para além dos questionamentos sobre a relação entre as tecnologias e os objetivos da escola, estariam às formas de aprendizagem, e questionamentos como: De que modo as tecnologias da informação alteram a natureza dos objetivos educacionais visados pela escola? De que modo modificam as relações entre os alunos e o saber? De que modo mudam as relações entre alunos e professores? De que modo variam o modo como os professores vivem sua profissão?

Na visão de Masetto (2004) por muito tempo, acreditou-se que educar significava transmitir conhecimento organizado e sistematizado de diversas áreas. Exigia memorização e reprodução de informações. Decorrente dessa visão, ressaltou sua preocupação com aspectos ligados ao processo de ensino-aprendizagem, ao percebeu nos cursos de formação, a supervalorização do domínio de conteúdo em áreas específicas em detrimento das disciplinas pedagógicas.

Para o estudioso, o não prestígio nas licenciaturas, talvez fosse reforçado, nas próprias instituições de formação pelos professores. Identificou que

Nos próprios cursos de ensino superior, o uso de tecnologia adequada ao processo de aprendizagem e variada para motivar o aluno não é tão comum, o que faz com que os novos professores do ensino fundamental e médio, ao ministrarem suas aulas, praticamente copiem o modo de fazê-lo e o próprio comportamento de alguns de seus professores de faculdade, dando aula expositiva

e, às vezes, sugerindo algum trabalho em grupo com pouca ou nenhuma orientação (*Ibid*, p. 135).

Lévy (2005), ao falar sobre o novo papel do professor frente a novas tecnologias, trouxe a noção da *aprendizagem cooperativa*, esclarecendo que os “(...) professores aprendem ao mesmo tempo em que os estudantes e atualizam continuamente tanto seus saberes 'disciplinares' como suas competências pedagógicas” (p. 170).

Masseto (2004) acreditou que, com a mudança da função do professor de transmissor para o mediador no processo de ensino-aprendizagem, emergiram novas e diferentes exigências do ponto de vista pedagógico.

Inspirada na expressão “arquitetos cognitivos”, Ramal (2002) traçou o seu perfil do professor e assim explicou a formulação:

O arquiteto cognitivo: (a) é um profissional; (b) capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos da construção do (hiper) conhecimento em rede; (c) assumindo, para isso, uma postura consciente de reflexão-ação; e (d) fazendo uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem (p. 191).

Ao se posicionar quanto à profissão docente e o uso das tecnologias, Tardif (1991) alegou que os conhecimentos, competências e habilidades constitutivas da prática dos professores denominaram-se “saberes docentes”. Para ele, o professor

(...) é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, que deve possuir certos conhecimentos das ciências da educação e da pedagogia, sem deixar de desenvolver um saber prático fundado em sua experiência cotidiana com os alunos (p. 221)

Se tratando de uma análise dos saberes docentes e da função do professor enquanto mediador da aprendizagem, foram avaliadas as respostas de um grupo de docentes de uma escola estadual de Educação Básica, localizada na cidade de Campos dos Goytacazes-RJ, sobre o uso das tecnologias na prática educacional, após a implementação da proposta de programa da “Nova EJA”, implementada pela SEEDUC a partir do ano letivo de 2013.

5. A fala docente e as novas tecnologias na escola

Com o propósito de coletar dados relacionados à opinião dos professores, foi aplicado um questionário como instrumento de geração de dados constituído por dezessete perguntas divididas em duas partes:

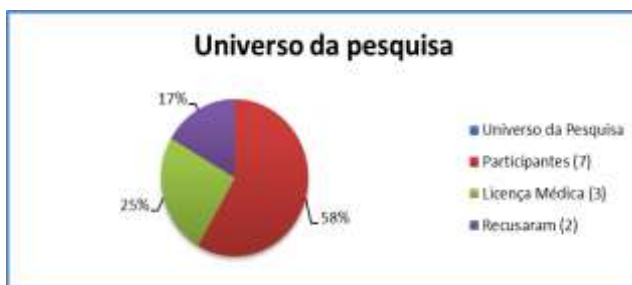
1ª - Identificação: composta por sete perguntas relacionadas a sexo, área de atuação, titulação, ano de formação, situação funcional e ano de ingresso na instituição, tempo de trabalho na “Nova EJA” e se participaram do curso de formação continuada oferecido pela SEEDUC para professores atuantes nessa modalidade educativa.

2ª - Linguagens e tecnologias da informação na educação: composta por cinco perguntas fechadas e cinco abertas e um espaço para comentários livres sobre o assunto da pesquisa. As perguntas fechadas abordavam as seguintes temáticas: recursos tecnológicos dispostos na escola e utilizados em sala de aula; utilização de ambientes virtuais fora da escola e nas atividades educacionais; fatores que impediam ou dificultavam o uso das tecnologias na prática profissional; características indispensáveis para a utilização das tecnologias com fins educacionais; aspectos positivos e negativos do uso das tecnologias na educação; utilização de recursos educativos multimídia e *sites* consultados ou indicados.

6. Perfil dos participantes da pesquisa

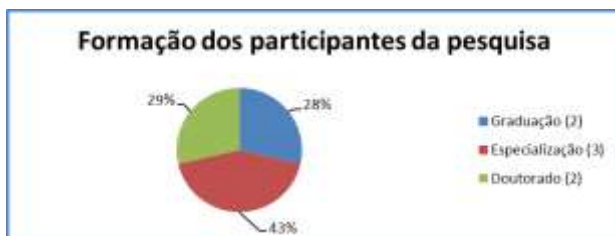
A escola pertencia à rede pública estadual, possuía cerca de 3000 alunos e 160 professores no total. Na “Nova EJA” na ocasião da pesquisa, havia 4 turmas, totalizando uma média de 80 alunos. Atuando na “Nova EJA” encontramos 12 professores, dentre os quais 7 participaram da pesquisa, conforme Gráfico 1:

Gráfico 1: Universo da pesquisa



Com base nas respostas fornecidas na primeira parte do instrumento de pesquisa, foi possível identificar algumas características do grupo participante. Na ocasião, era composto por 2 professores e 5 professoras que atuavam no Ensino Médio na chamada “Nova EJA”. Tinham a seguinte titulação máxima: 2 tinham graduação; 3 tinham especialização e 2 tinham doutorado, conforme Gráfico 2.

Gráfico 2: Formação Acadêmica dos Participantes



Em relação à data de ingresso na instituição variavam entre os anos de 2007 e 2014, e os anos de conclusão da graduação alternavam entre 2000 e 2011; ou seja, havia profissionais com pouco mais de quatorze anos de experiência e recém-formados. Alguns deles, talvez estivessem em uma de sua primeira experiência profissional.

As disciplinas ministradas pelos docentes foram categorizadas em três áreas: as três primeiras: 1ª) área de linguagens, códigos e suas tecnologias: educação física e língua portuguesa, – totalizando 2 professores nessa área; 2ª) área de ciências humanas e suas tecnologias: filosofia, geografia, sociologia – totalizando 3 professores nesse grupo; 3ª) área de ciências da vida, matemática e suas tecnologias: biologia e química – totalizando 2 professores. Os dados demonstraram que o grupo que se dispôs a participar da pesquisa era bastante heterogêneo quanto à formação.

7. Recursos tecnológicos utilizados pelos docentes

Na segunda parte do questionário, a partir das respostas dadas, percebeu-se que os recursos tecnológicos mais utilizados, nas atividades com os alunos foram o *data show* 57% e o televisor contabilizando 43%. Em terceiro lugar ficou o DVD e computador, totalizando 28% das opções. O aparelho para CD e os recursos como gravador, filmadora e rádio foram citados por 28%.

Válido ressaltar que 71% dos docentes informaram ter conheci-

mento de que a escola dispunha de computadores em rede, entretanto menos da metade disse fazer uso de tal recurso em suas aulas – o mesmo percentual de profissionais que diz utilizar ambientes virtuais para desenvolver atividades com os alunos. Esse dado contrastou com os 86% que disseram utilizar ambientes virtuais para atividades como comunicação pessoal, atualização, formação e lazer. O uso do e-mail foi apontado por 71% dos docentes como ambiente virtual mais utilizado e 90,62% para atividades pessoais, entretanto apenas 57% dos docentes informaram utilizar esses ambientes virtuais para desenvolverem atividades com os alunos.

Dentre os professores que disseram não utilizar nenhum ambiente virtual para atividades com alunos (43% do total), o motivo recorrente nas justificativas foi à falta de infraestrutura na escola e o tempo, como se pode ver nos seguintes depoimentos:

D2 – *O Colégio não está adequadamente equipado, preparado.*

D4 – *Na escola não há condições. Não há equipamentos e internet adequada.*

D1 – *Tempo e de laboratório multimídia.*

Esse dado se confirmou na indicação dos fatores que impediam ou dificultam o uso das tecnologias na prática docente dos participantes da pesquisa. O fator assinalado por 5 professores (71% do total) fez referência genérica à *falta de equipamento adequado no local de trabalho*. Para reforçar tal aspecto, cinco dos sete professores que acrescentaram outros fatores à relação fornecida também fizeram referência a problemas de infraestrutura, conforme se pôde observar nas respostas:

D1 – *O colégio dispõe de poucos equipamentos para serem utilizados por alunos e por nós mesmos.*

D7 – *Não há salas de informática para os alunos e professores.*

D2 – *O estado quer que a gente use a tecnologia, mas como se a escola não oferece equipamentos e sala própria para trabalharmos com os alunos? de micro).*

D5 – *Não há temos um laboratório de informática com PCs em rede que nos permita trabalhar com 30 alunos ao mesmo tempo.*

D3 – *Nós professores, não temos muito tempo para ficar montando e desmontando equipamentos, tipo data show.*

Considerando que a instituição em que se realizou a pesquisa foi uma escola da rede estadual, como todas as instituições da rede onde a “Nova EJA” foi implantada sob a égide de um modelo de educação com

base em recursos tecnológicos, pareceu urgente a necessidade de desenvolvimento de ações no sentido de definir uma posição sobre o uso das tecnologias na educação. Nesse sentido, vale destacar o que afirmou Kenski (2003) sobre a relação entre o espaço da escola e a sua proposta de ensino: “A disposição e o uso de móveis e equipamentos nas salas e nos laboratórios definem a ação pedagógica [...] O espaço é uma das linguagens mais poderosas para dizer do fazer da escola” (p. 54). Ainda segundo a autora, as questões de estrutura estariam diretamente ligadas ao modelo de educação tecnológica que a escola pretenderia oferecer aos seus alunos.

8. Características necessárias para o uso das novas tecnologias

Ramal (2002, p. 191-203) caracterizou o profissional que iria trabalhar com as novas tecnologias na educação como “arquiteto cognitivo” e desdobrou o conceito em quatro aspectos. Baseado em Lévy (1993).

1º) “*O arquiteto cognitivo é um profissional*” – um indivíduo preocupado com a sua contínua formação pedagógica. Algumas declarações dos participantes de pesquisa corroboraram com a ideia da importância da formação continuada:

D4 – *Atualização permanente, inclusive quanto ao uso das novas tecnologias; disponibilidade de tempo para tal.*

D6 – [...] *atualização constante desse professor (autonomia profissional);*

D3 – *Ser um usuário; estar atualizado com relação ao q/ é produzido e fundido nessa área.*

D2 – *O professor deve atualizar-se e buscar conhecimentos na área para poder utilizar a tecnologia com segurança e facilidade.*

D1 – *Acho que o professor de modo geral tem que ter a facilidade de aceitar desafios, que neste caso seria o de qualificar e atualizar sobre as tecnologias educacionais mais recentes.*

D7 – *Ser instrumentalizado, atualizado.*

2º) “*O arquiteto cognitivo é um profissional capaz de traçar estratégias e mapas de navegação que permitam ao aluno empreender, de forma autônoma e integrada, os próprios caminhos de construção do (hiper)conhecimento em rede.*” – As mudanças nas formas de construção e apreensão do saber nos fazem pensar sobre a necessidade de repensar as teorias educacionais, considerando o novo contexto da educação na contemporaneidade. O discente vivencia um processo cultural no qual a

sua relação com o conhecimento e com o mundo passa pela incorporação das tecnologias, o que pode desencadear novas e diferentes formas de aprender. O grupo apontou como algumas características necessárias ao profissional que vai trabalhar nesse novo contexto.

D5 – [...] domínio do uso das tecnologias; criatividade na sua utilização; planejamento prévio das atividades.

D6 – Primeiro o professor deve conhecer, selecionar o que e com o que trabalhar... algo que complete os conhecimentos traçados pelo professor como necessários, dentro dos seus objetivos.

D1 – Ser bem informado e saber relacionar os temas com os recursos disponíveis; ter claro que as tecnologia são meios para estimular, ilustrar e possibilitar outro olhar p/ o que está sendo debatido.

D3 – Saber relacionar tecnologia com educação.

D2 – Conhecer e utilizar adequadamente a seus objetivos.

3º) "O arquiteto cognitivo também o que assumi *uma postura consciente de reflexão-na-ação*." – Considerando que a formação docente nem sempre o instrumentaliza para as situações a serem vivenciadas no cotidiano escolar, o docente precisaria ter a postura de um investigador atento e crítico, reflexivo. A importância do ato de refletir sobre a prática e transformá-la em conhecimento aparece claramente nas falas dos docentes quando apontam para:

D1 – As características de um professor-pesquisador, curioso, interessado nas inovações pedagógicas-tecnológicas, porém crítico e flexível para aprender com os alunos e em interação com o grupo.

D3 – Abertura para aprender sempre tanto sobre as tecnologias como sobre o uso que os alunos fazem dessas tecnologias.

D2 – Penso que o professor necessita inicialmente ter o desejo de aventura-se, precisa ser curioso, estar aberto ao novo e ter espírito de pesquisador. Ser um eterno aprendiz.

4º) "O arquiteto cognitivo é um profissional capaz de [...] *fazer um uso crítico das tecnologias como novos ambientes de aprendizagem*." – É preciso ter clareza de que o uso da tecnologia é uma forma de mediação para os processos pedagógicos e que não pode implicar uma violação de valores ou ignorar questões éticas. Quanto a essas características, os docentes apontaram as seguintes características necessárias ao professor para uma utilização crítica das tecnologias com fins educacionais

D5 – Conversar com colegas os usos, prós e contras do uso das tecnologias.

D4 – Usar as tecnologias como apoio, não deixando que substitua seu traba-

lho.

D6 – Entender a tecnologia como um recurso. Tendo em mente que pode tanto ajudar, quanto comprometer o trabalho.

Conforme Tardif (2000) a fim de desenvolver habilidades exigidas para a utilização das tecnologias da informação e da comunicação na prática docente, o grupo participante de pesquisa apontou para a necessidade de mobilizar vários saberes para o uso da tecnologia na EJA, qualificando-os como: saberes profissionais, disciplinares, curriculares e práticos.

Além de conhecimento técnico-profissional, os docentes também relacionaram nas suas respostas os seguintes aspectos: interesse individual, criatividade, planejamento, acesso e formação sistematizada.

9. Considerações

O recorte feito para análise das visões dos docentes nos instigou a elaborar reflexões para a compreensão do posicionamento desses profissionais da educação frente ao desafio de incorporar à sua prática cotidiana na sala de aula as tecnologias de informação e comunicação.

No que se referiu aos recursos tecnológicos mais utilizados, foi possível verificar que algumas tecnologias como o *data show* e a TV têm seu uso consolidado na escola. Já o computador tem sido utilizado por alguns poucos professores, embora fosse considerado importante para atividades de comunicação pessoal e lazer.

Notamos na análise dos dados que os maiores obstáculos para a utilização de computadores com fins pedagógicos, de acordo com os motivos apontados, foram o fato de a escola não disponibilizar de equipamentos em números suficientes e ligados em rede para serem utilizados pelos alunos, como defendeu Kenski (2003), "[...] para que a escola possa estar conectada ao ambiente tecnológico das redes é preciso, antes de tudo, possuir a infraestrutura adequada: computadores em número suficiente, de acordo com a demanda prevista para sua utilização; modems e formas diversificadas e velozes de conexão (via telefone, cabo, rádio...)" (KENSKI, 2003, p. 71). No que se referiu às características necessárias ao professor para utilizar dos recursos tecnológicos, percebeu-se que o grupo tinha conhecimento da complexidade do desafio que estava implicado nesse novo saber, tanto que as características elencadas apontaram

para habilidades necessárias para utilização das tecnologias como mediadoras no processo de ensino e aprendizagem.

Segundo Tardif (2014) vivemos uma época em que as novas tecnologias são constitutivas das práticas sociais de interação, mas estar matriculados em cursos de formação continuada (como proposta da “Nova EJA”), não significou acreditar que, a partir dele, o professor reinventará seu fazer pedagógico, incorporando os recursos tecnológicos no cotidiano da sala de aula. Para fazer uso dessas tecnologias de informação e comunicação de maneira efetiva, os docentes apontaram a necessidade de conhecimentos prévios que deveriam ser construídos ainda na formação profissional inicial, nas instituições de educação, portanto, nos cursos de licenciatura.

Por outro lado, para Kenski (2003) caberia à instituição escolar não só o fornecimento da infraestrutura necessária para o uso das tecnologias de informação na prática docente, mas também a manutenção dessa infraestrutura.

Assim, esse novo paradigma educacional exigido na profissionalização docente nos leva a refletir sobre a necessidade de repensar as propostas de EJA, bem como sua vinculação com as tecnologias da informação.

Desse modo, entendeu-se que os aspectos discutidos nesse trabalho constituem dados de certo modo relevantes para a elaboração de propostas de ação para a escola, tanto no sentido de se adequar às necessidades estruturais quanto de formação dos seus profissionais. Compete, entretanto, à comunidade escolar (compreendendo todos os seus atores) decidir que tipo de formação e que ações deverão ser priorizadas a fim de viabilizar a execução do seu projeto político pedagógico, com vistas ao uso das novas tecnologias da informação na educação na EJA.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? In: *Plenária do fórum mineiro de educação de jovens e adultos*, 67, 29 de junho de 2007.

BRASIL. LEI N 9394/96. *Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Editora do Brasil, setembro de 1996

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*/ Secretaria de Ensino Médio. Brasília, MEC/SEM, 1999.

BRASILEIRO, S. Juventude e novas tecnologias: implicações para a educação de jovens e adultos. *Reunião anual da associação nacional de pósgraduação e pesquisa em educação – ANPED*, 25^a, Caxambú/MG. *Anais...*, Caxambu, p. 112-127, 2002.

BLIKSTEIN, P.; ZUFFO, M. K. As sereias do ensino eletrônico. In: SILVA, M. (Org.). *Educação online*. São Paulo: Edições Loyola, p. 23-38, 2003.

CARNEIRO, R. *Informática na educação: representações sociais do cotidiano*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

CASTELL, M. A Sociedade em rede: do Conhecimento à Ação Política. *Debates*, p. 37-56, 2005.

CAVANAGH, C. El aprendizaje de los adultos, los medios de comunicación, la cultura y las nuevas tecnologías de la información y comunicación. *Confintea V*. Tema 7, p. 161-178, 1997.

FREIRE, P. *Desafios da educação de Adultos frente à nova reestruturação tecnológica*. Seminário Internacional Educação e Escolarização de Jovens e Adultos (1996, São Paulo: IBEAC) v.1. Brasília: MEC, 1997, p. 264-274.

GADOTTI, Moacir. As muitas lições de Paulo Freire. In: _____. *Paulo Freire: poder, desejo e memórias de libertação*. Trad. Márcia Moraes, ArtMed, Porto Alegre, p. 25-34, 1998.

GOMEZ, M. V. Paulo Freire: *Re-leitura para uma teoria da informática na educação*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1999, p. 45-67.

IRELAND, T. D. Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos. *Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos*, vol. 1, n. 1, p. 14-28, 2013.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papirus, 2003.

KNOBEL, M. Paulo Freire e a juventude digital em espaços marginais. In: _____. *Paulo Freire: poder, desejo e memórias de libertação*. Trad.: Márcia Moraes. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p.175-189.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 2005.

_____. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. São Paulo: Editora 34, 1993.

MANUAL de orientacoes nova EJA. Disponível em:

http://projetooseduc.cecierj.edu.br/principal/download/Manual_projeto_nova_EJA_final_2014.pdf

MASETTO, M. T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M., T.; BEHRENS, M. A. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 8. ed. Campinas, SP: Papirus, p. 133-173, 2004.

NISKIER, A. *Tecnologia educacional: uma visão política*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PONTE, J. P. da. Tecnologias de informação e comunicação na formação de professores: Que desafios? *Revista Ibero-Americana de Educación*. OEI. N. 24, septiembre/diciembre, 2000. Disponível em: <http://www.oei.es/revista.htm>. Acesso em 07/08/14.

RAMAL, A. C. *Educação na cibercultura: hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TAJRA, S. F. *Informática na educação: professor na atualidade*. São Paulo: Érica, 1998.

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

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 13, n. 5, 2000.

_____. Os professores face ao saber docente: esboço de uma problemática do saber docente. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

**ENSINO DE GRAMÁTICA NO SÉCULO XXI:
CONSIDERAÇÕES SOBRE PADRONIZAÇÃO GRAMATICAL
E VARIAÇÃO LINGUÍSTICA**

Thiago Soares de Oliveira (UNEF)

so.thiago@hotmail.com

RESUMO

Considerando as constantes discussões a respeito da forma como é ministrada a disciplina gramatical em sala de aula, onde comumente se adotam terminologias e classificações como meio de ensino da língua portuguesa, desconsiderando os diversos matizes que revestem a questão da variação linguística, bem como a relevante questão da heterogeneidade social discente, este artigo objetiva construir um palco reflexivo acerca das dificuldades dos professores na tentativa de construção do saber, suscitando a necessidade da inserção da questão da variação linguística nos estudos da língua portuguesa, assim como hipóteses de remanejamento do ensino da gramática, a fim de atenuar a violência linguística a que estão sujeitos os alunos. Adota-se como metodologia a pesquisa bibliográfica, visto que inúmeras obras e trabalhos recentes já apontam para a necessidade da reestruturação do ensino de gramática. Por isso, este trabalho, de cunho mais reflexivo do que propositivo, vale-se do postulado de Charlot (2002) sobre a violência da escola, além de outros estudiosos da área de educação, para promover ponderações a respeito de como é ensinada a gramática da língua portuguesa nas escolas e de como seria essa educação, se consideradas as questões relativas ao desejo do aluno em aprender, à introdução da aprendizagem distraída e à criação de um ambiente escolar educ comunicativo como lugar de interação entre educação e comunicação, sendo tais questões o real foco da discussão no que concerne ao remanejamento do ensino gramatical. Nesse sentido, as críticas aqui tecidas não recaem sobre a disciplina gramatical em si, pois a sua importância está consolidada, mas sobre a forma como ela é conduzida. Em razão desse caráter reflexivo, a perspectiva da peculiaridade e da importância da mudança na forma de ensinar Português é abordada em todo trabalho com o intuito de fomentar a emergência de políticas educacionais que deem suporte ao fazer pedagógico docente.

Palavras-chave:

Língua portuguesa. Ensino da gramática. Variação linguística. Violência linguística.

1. Primeiras considerações

Os discursos relativos à necessidade de se modificar a forma de ensinar trazem à discussão novas alternativas educativas cuja aplicação abrange tanto o professorado quanto o alunado, na medida em que ambos precisam se interconectar para que haja a fluência entre ensino e aprendizado. Não basta apenas a adequação docente aos novos padrões do ensino, quando há a ausência de interesse e desejo de aprender discente; tampouco é suficiente a adaptação do professor às novas tendências da edu-

cação, como a utilização das tecnologias de informação e comunicação (TIC), quando o próprio ambiente escolar permanece inerte às mudanças.

Partindo das proposições apresentadas por alguns estudiosos acerca da educação e da aprendizagem, tais como Bernard Charlot (2002), Ademilde Sartori (2010), António Nóvoa (1999) e Marcos Bagno (2007a e 2007b), percebe-se que não faltam orientações para intermediar a gênese de um novo processo educativo capaz de harmonizar os interesses dos educadores às necessidades latentes dos alunos. Ocorre, contudo, que, contra a disposição de alguns, insurgem as dificuldades inerentes a todo processo de mudança.

Dessa forma, este trabalho propõe uma análise reflexiva acerca de alguns meios de que dispõe – ou deveria dispor – o professor a fim de despertar no aluno o desejo pelo aprendizado, especialmente no que diz respeito ao ensino da gramática da língua portuguesa, que normalmente é ensinada pelo professor, de forma inconsciente, pelo viés da violência linguística, como se tentará demonstrar no decorrer deste artigo. Nesses termos, é possível que, valendo-se do redescobrimento dos desejos em si mesmos, os educadores tenham as ferramentas necessárias a despertar no aluno o desejo pelo aprendizado.

Isso não significa, no entanto, que é tarefa simples desconstruir conceitos e pressupostos há muito arraigados nos processos educativos ou que o assunto possa ser exaurido em poucas páginas. Ao contrário, trata-se de uma desconstrução continuada de antigos modos de ensinar aliada à construção permanente de novas formas de inserir a realidade discente no cotidiano escolar. Por isso, há de se ponderar a respeito da violência linguística a que estão sujeitos os alunos na escola, tanto quando figuram como indivíduos subjugados aos métodos classificatórios e terminológicos do ensino da gramática, desconsiderando a riqueza da variação linguística, como quando são impulsionados a repetir o que lhes é ensinado.

Destarte, teorizar sobre os aspectos necessários à transformação do ensino, impregnado de peculiaridades inerentes às tentativas passadas de se mudar a forma de educar, é apenas o primeiro degrau de uma escada evolutiva por que devem trespassar os anseios de mudança cujo reflexo é realçado pelas marcas do suposto fracasso que abate a relação professor-aluno.

2. Da noção geral de violência à violência linguística

Como é prudente delimitar a violência da qual se quer tratar e os aspectos discriminatórios nela contidos, a fim de amarrar as concepções das quais podem se valer os professores no que diz respeito à relação com os alunos, é necessário, a princípio, perceber que “a questão da violência na escola não é tão nova” (CHARLOT, 2002, p. 432). Entretanto, mesmo não sendo “um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim, são novas” (*Id.*, p. 432).

Apesar de a publicação de Charlot (2002) ter sido produzida com amparo na realidade da sociedade francesa, a tradução do original para o Português sustenta a necessidade de se analisar a questão da violência⁸⁶ também no Brasil, visto que este país não se exime das consequências dessas práticas no ambiente escolar. Com o intuito de bem distinguir conceitualmente as expressões *violência na escola*, *violência à escola* e *violência da escola*, o autor explica que:

A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, sem estar ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...]. A violência *à* escola está ligada à natureza e às atividades da instituição escolar [...]. A violência *da* escola: uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens suportam através da maneira como a instituição e seus agentes os tratam (CHARLOT, 2002, p.434-435).

Sintetizando o início das primeiras pesquisas sobre a violência escolar no Brasil, Souza (2012), ao parafrasear Sposito (2001), explica que

A partir de 1980 ocorrem as primeiras pesquisas sobre violência escolar no Brasil, quando o tom predominante era de expor as constantes depredações e atos de vandalismo. Constatou-se que a partir dos anos 1990, a violência escolar passa a ser preponderante nas interações dos grupos de alunos, aumentando a complexidade de análise destes fenômenos. Neste sentido, é possível evidenciar, por exemplo, a frequente existência de agressões verbais e ameaças (SOUZA, 2012, p. 22).

Partindo da distinção proposta por Charlot (2002), o foco deste trabalho se voltará à “*violência da escola*”, isto é, aquela que parte da es-

⁸⁶ Em *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*, Charlot (2002) aponta a distinção desenvolvida pelos pesquisadores entre os conceitos de violência, transgressão e incivilidade. A violência seria um termo reservado àquele que ataca a lei, valendo-se do uso da força ou ameaça de uso; a transgressão seria “o comportamento contrário ao regulamento interno do estabelecimento” (p. 437), não sendo considerado ilegal, portanto, do ponto de vista da lei; a incivilidade, por fim, atacaria as regras de boa convivência, não contradizendo nem a lei nem o regimento interno do estabelecimento.

cola, como instituição, contra os alunos, considerados, nessa ótica, as “principais vítimas dessa violência” (CHARLOT, 202, p. 435), já que este trabalho intenciona refletir como a desconsideração do aspecto da variação linguística influencia no estudo da gramática da língua portuguesa.

A questão da inserção do estudo da variação linguística em conjunto com o estudo da língua é apenas uma dentre as várias dificuldades que circundam o ensino, visto que diversos são os empecilhos que emperram a fluência do ensinar em sala de aula. Contudo, esse assunto figura como parte especial nessa estrutura dificultosa não só pela resistência dos professores em trazê-los à baila no ambiente de ensino, mas também porque a gramática tradicional⁸⁷, ensinada nas escolas, impõe a si mesma limites que atravancam o introdução de um novo ensinar, na medida em que se vale da análise de frases livres de um contexto de aplicação.

Sobre esse tópico, observa Bagno (2007a, p. 66) que “todo o aparato de conceitos, definições e instrumentos de análise que ela oferece se limita ao estudo da frase: o ponto final da frase escrita é o ponto final da análise gramatical”. Isso mostra que o autor se posiciona contrariamente à análise descontextualizada de frases “soltas”, ou seja, não inscritas em uma realidade textual, principalmente uma que se amolde à do aluno. Por isso, não se pode deixar de ressaltar que o próprio estudo analítico da gramática, com fins apenas terminológicos e classificatórios, desvirtua o ensino da língua, na medida em que não considera o texto “como ponto de partida para qualquer estudo da linguagem humana em ação, em interação”. (Id., p. 66)

À guisa de exemplo acerca da intencionalidade classificatória e terminológica, vale citar trechos de propostas de exercícios contidas na *Novíssima Gramática da Língua Portuguesa*, de Domingos Paschoal Cegalla (2000), tais como:

1. “Sublinhe o único caso em que a relação adjetivo/substantivo está errada” (p. 161);
2. “Dê o grau dos adjetivos” (p. 164);
3. “Conjuguem os verbos abaixo no pretérito perfeito do indicativo e nos seus três tempos derivados” (p. 240);
4. “Sublinhe e classifique os advérbios” (p. 247);

⁸⁷ Bagno (2007b, p. 57) assevera que “a gramática tradicional despreza totalmente os fenômenos da língua oral, e quer impor a ferro e fogo a língua literária como a única forma legítima de falar e escrever, como a única manifestação linguística que merece ser estudada”.

5. “Sublinhe os adjuntos adverbiais e classifique-os” (p. 337);
6. “Ponha entre colchetes as orações subordinadas adverbiais e numere os períodos de acordo com a classificação dessas orações” (p.370);
7. “Corrija os erros de concordância verbal e nominal” (p.443).

Não apenas nessa, mas em outras gramáticas, a linha que se adota para o entendimento dos mecanismos da língua baseia-se no conhecimento de termos técnicos que mais valem ao professor e ao estudioso da língua do que ao aluno, bem como no caráter classificatório isento de utilidade prática na vida cotidiana. Não há, nos exercícios, traços de consideração da variação linguística estudada por autores como Possenti (1996), Scherre (2005) e Bortoni-Ricardo (2005).

Com a finalidade de corroborar o normativismo, baseado em classificações e terminologias, é preciso observar, outrossim, na obra *Nossa Gramática – Teoria e Prática*, de Sacconi (2001), trechos que o autor considera como a prática para as teorias que apresenta no livro, e que se aproximam dos exercícios propostos pelo autor anteriormente em cena. Nesse caso, basta analisar os enunciados das questões apresentadas por Sacconi (2001) para notar a convergência das práticas gramaticais normativistas de ambos os autores:

1. “Identifique a palavra cujo prefixo dá idéia de” (p. 123);
2. “Reescreva as frases, mudando o que for necessário, para atender à norma culta” (p. 159);
3. “Identifique e classifique os pronomes pessoais, dizendo a que pessoa do discurso se referem” (p.201);
4. “Mude as frases quando necessário, tendo em vista a norma culta” (p. 269);
5. “Identifique e classifique as conjunções subordinativas” (p. 320);
6. “Distinga as orações coordenadas das subordinadas, classificando-as” (p. 397).

Tendo em vista tais exemplos, é perceptível que tanto Cegalla (2000) quanto Sacconi (2001) partem de enunciados que utilizam expressões como *norma culta*⁸⁸ e de noções como erro e acerto para validar o

⁸⁸ A norma culta é equivocadamente associada às normas gramaticais, como se fossem expressões sinônimas, em razão de uma *inversão histórica*, assim denominada por Bagno (2007b). Assevera o autor que “as gramáticas foram escritas precisamente para descrever e fixar como ‘regras’ e ‘padrões’ as manifestações linguísticas usadas espontaneamente pelos escritores considerados dignos de admiração, modelos a ser imitados. Ou seja, a gramática normativa é decorrência da língua, é

ensino classificatório. Percebe-se, pois, a associação entre a norma culta e as prescrições contidas nas gramáticas. Assim, os indivíduos que não adotam, por desconhecimento ou por simples conveniência, como verdade única e irrefutável o conteúdo normativo do compêndio gramatical estariam “excluídos” da camada de falantes e escritores “cultos”. Devido a tal forma de conduzir o ensino da língua, surge o mito a que Bagno (2007b) refere-se como *Mito nº 3*, em *Preconceito Linguístico: o que é, como se faz*: o de que o “*Português é muito difícil*”.

Desconstruindo tal mito, todavia, o autor afirma que “as regras que aprendemos na escola em boa parte não correspondem à língua que realmente falamos e escrevemos no Brasil” (BAGNO, 2007b, p. 35). Pode-se entender, por consequência, que a gramática, da forma como é ensinada, acaba por instigar o preconceito linguístico, ajustando-se a uma verdadeira violência institucional, simbólica, que parte da escola contra o aluno, uma vez que reduz a língua a um compêndio de normas que ditam o certo e o errado. Charlot (2002) declara que os “*jovens jogam na escola*” sua vida futura e é, por isso mesmo, que se ratifica a necessidade de mudança no ensino. Sobre esse assunto, assevera Bagno (2007b, p. 36) que, “se tanta gente continua a repetir que ‘português é difícil’ é porque o ensino tradicional da língua no Brasil não leva em conta o uso brasileiro do português”.

Diante disso, há de se observar que, de fato, a norma culta a que se referem os enunciados dos exercícios tomados a título de exemplo anteriormente não é espelho da norma culta de que fazem uso os falantes das camadas de maior prestígio e maior grau de instrução da sociedade brasileira. O que ocorre, portanto, é uma distinção de cunho social por meio da qual se tenta “impor uma regra que não encontra justificativa na gramática intuitiva do falante” (BAGNO, 2007b, p. 36), levando à “manutenção do status quo das classes sociais privilegiadas” (*Id.*, p. 39).

Analogamente, isso também é cultivado pelas noções distorcidas de erro e acerto, as quais poderiam ser substituídas proveitosamente pelas noções de adequação e inadequação, uma vez que se quer afastar “o uso social perverso que se faz do domínio desse suposto saber” (BAGNO, 2007a, p. 160). Por isso, o autor acrescenta que

subordinada a ela, depende dela. Como a gramática, porém, passou a ser um instrumento de poder e de controle, surgiu essa concepção de que os falantes e escritores da língua é que precisam da gramática, como se ela fosse uma fonte mística invisível da qual emana a língua ‘bonita’, ‘correta’ e ‘pura’” (BAGNO, 2007b, p. 64).

Não existe nenhuma justificativa ética, política, pedagógica ou científica para continuar considerando como ‘erros’ os usos linguísticos que estão firmados no português brasileiro há muito tempo, inclusive na fala e na escrita dos cidadãos privilegiados. É preciso reconhecer essas formas novas e permitir seu convívio tranquilo com as formas consagradas pela tradição normativa (BAGNO, 2007a, p. 161).

A expressão *convívio tranquilo* bem explicita que não se intenciona desvincular o uso da língua da realidade em que se insere. Assim, do mesmo modo que não devem ser banidas as formas que correspondem à língua que de fato se fala e se escreve, não devem ser banidas, também, as normas tradicionais, porquanto, apesar de toda crítica tecida, há espaço para o convívio harmonioso entre ambas. Ademais, é exigido o conhecimento do normativismo apregoadado pelas gramáticas tanto nos concursos para cargos e empregos públicos⁸⁹ quanto nos vestibulares para ingresso nas universidades. Seria, portanto, desarrazoado extirpar o conhecimento das normas gramaticais de todos os usos, posto que elas têm importância há muito estabelecida.

Nesses termos, há de se considerar que a língua varia conforme os lugares onde é manejada (variação ditópica), as classes sociais que a utilizam (variação diastrática), o meio de comunicação (língua falada e língua escrita) em uso (variação diamésica), o grau de monitoramento⁹⁰ a que se submete o indivíduo (variação diafásica) e as etapas da história pelas quais se desenvolveu (variação diacrônica). Há de se garantir, também, que a Gramática Tradicional reconheça que os indivíduos são diferenciados e peculiares, manobrando o idioma no qual se inclui de forma também diferenciada e peculiar (BAGNO, 2007a).

Desta feita, o ensino da língua na escola deve observar os vários matizes de construção do alunado a fim de evitar que a desconsideração do aspecto variacional no qual se insere o idioma se fortaleça, segregando, por consequência, a totalidade de alunos em grupos prestigiados e

⁸⁹ Da Constituição da República Federativa do Brasil parte a distinção entre cargo público e emprego público, ao dispor que “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos, de acordo com a natureza e a complexidade do cargo ou emprego, na forma prevista em lei, ressalvadas as nomeações para cargo em comissão declarado em lei de livre nomeação exoneração” (art. 37, II, p. 83).

⁹⁰ Bagno (2007a) explica o *monitoramento* como a situação que exige do interlocutor maior ou menor formalidade, maior ou menor tensão psicológica, maior ou menor insegurança ou autoconfiança, dentre outras. Assim, é mais monitorada a escrita do que é a fala, e vice-versa, a depender da situação de uso.

desprestigiados. É para este viés que o educador deve voltar sua atenção. Caso contrário, as diversas formas de manejar a língua erigirão –como de fato o fazem – “juízos e valores sociais atribuídos a quem se serve delas” (BAGNO, 2007a, p. 76), praticando uma verdadeira violência simbólica⁹¹ contra o aluno.

O termo *violência da escola*, utilizado por Charlot (2002), bem ilustra que a instituição de ensino pode, ainda que não deva, “violentar” simbolicamente o aluno, na medida em que lhe impõe uma prática arcaica de ensino relativa à gramática da língua. Neste caso, trata-se de uma violência linguística, isto é, uma violência da escola contra o aluno, no caso de não se considerar a forma mais adequada de ensino da língua ao seu escritor e falante, aluno ou não.

Não obstante, há de se observar que a escola, bem como seus representantes, os professores, abarca uma compilação de adversidades que maculam o ensino em geral, não só o da língua portuguesa. Logo, essa representatividade que recai sobre a escola, como instituição de ensino, espelha problemas relativos às políticas públicas de investimento na educação, à formação dos professores, às práticas pedagógicas, etc.

A respeito disso, Nóvoa (1999, p. 13) afirma que é para os professores “que se viram as atenções dos políticos e da opinião pública quando não encontram outras respostas para os problemas”. Por isso, não se pode culpar o professor nem a escola de todos os males que afetam a educação. Nem mesmo a violência simbólica, que parte da escola contra o aluno, pode ser atribuída apenas aos profissionais da educação ou à instituição de per si, uma vez que a abundância de discursos que envolve atuação profissional e o ambiente escolar não sanam as incoerências que se perpetuam com o decorrer do tempo. É nessa ótica que Nóvoa (*Id.*, p. 13) pontua que “as ambiguidades são permanentes”.

Com isso, ao mesmo tempo que se lançam sobre os professores a desconfiança e a acusação “de serem profissionais medíocres e de terem uma formação deficiente; por outro lado, são bombardeados como uma

⁹¹ A violência simbólica pode ser entendida como a “coerção que se institui por intermédio da adesão que o dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação), quando dispõe apenas, para pensá-lo e para pensar a si mesmo, ou melhor, para pensar sua relação com ele, de instrumentos de conhecimento partilhados entre si e que fazem surgir essa relação como natural” (SOUZA, 2012, p. 28). Ainda que não se trate de uma relação de fato natural, esses instrumentos de dominação são, “na verdade, a forma incorporada da estrutura da relação de dominação” (BOURDIEU, 2001, p. 206).

retórica cada vez mais abundante que os considera elementos essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural" (NÓVOA, 1999, p. 13-14).

Por isso, como o próprio autor afirma, “um dos domínios ao qual os especialistas internacionais dedicam mais atenção é a formação inicial e continuada de professores” (*Id.*, p. 14). Ainda assim, não findam na formação continuada do educador as adversidades que assolam o ensinar, sendo necessárias outras intervenções capazes de construir “um saber pedagógico que não seja puramente instrumental” (*Ibid.*, p. 15).

3. Das possibilidades sugestivas ao remanejamento do ensino da gramática

Não é tarefa simples remodelar a forma de se ensinar, em virtude dos vários obstáculos que se apresentam no decorrer de qualquer processo de mudança, ainda mais no que diz respeito a uma verdadeira metamorfose por que deveria passar o ensino. “É preciso que exista um resgate social da profissão docente e a definição de políticas educativas coerentes” (NÓVOA, 1999, p. 17-18), iniciando-se no despertar do desejo pelo aprendizado, seguindo pela inserção de novas formas de ensinar e continuando o percurso com o objetivo de construir um ecossistema educativo⁹². Não se fala, por óbvio, em findar um processo de reconstrução do ensino, haja vista ser este um processo continuado e de permanente aperfeiçoamento.

De forma preliminar, Diniz e Marquez (2004), ao discutirem sobre o sujeito e o aprender no ambiente escolar, expressam preocupação com a dificuldade que têm os professores em considerar as falas, os sentimentos e os pensamentos dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Essa dessintonia, para as autoras, “pode ser atribuída ao fato de que esses educadores foram alijados do próprio processo de aprendizagem, desenvolvendo atitude passiva diante do ato de conhecer e aprender, silenciando seus desejos, interesses, expectativas, anseios, submetendo-se e reproduzindo práticas autoritárias e desprovidas de sentido” (DINIZ & MARQUES, 2004, p.138-139).

Dessa forma, em razão de problemas advindos da própria maneira

⁹² Trata-se de uma “inter-relação comunicação/educação como campo de diálogo, espaço para o conhecimento crítico e criativo, para a cidadania e a solidariedade” (SORAES, 2000, p. 12).

como foram imersos no processo de aprendizagem, os educadores acabam por reproduzir no ensino um modelo em desacordo com as necessidades discentes, um modelo “surdo”, por não escutar as demandas que clamam por uma reforma na condução do saber, e “mudo”, por não se posicionar de forma ativa diante de um necessário processo de mudança, perenizando a repetição em detrimento de um saber mais crítico e libertador.

No que diz respeito ao ensino da gramática, como propagador da norma “cult”, há de se notar que este não deve se limitar à reprodução de conceitos apenas com o viés de direcionamento à inserção e à ascensão profissional e social do aluno, mas também à formação crítica e reflexiva, sob pena de se “apagar a idéia da escola como lugar de sentido e de prazer” (CHARLOT, 2002, p. 440). Além disso, “se o domínio da norma culta fosse realmente um instrumento de ascensão na sociedade, os professores de português ocupariam o topo da pirâmide social, econômica e política do país, não é mesmo?” (BAGNO, 2007b, p. 69). Por essa razão, o ensino precisa ser percebido como prazeroso para que se torne fruto do desejo discente.

Consoante Marilena Chauí⁹³, citada em Hickmann (2002, p. 66), o significado da palavra desejo está relacionado a desiderium, isto é, à representação da “decisão de tomar o destino nas próprias mãos, significando, então, a vontade consciente nascida da deliberação”. Para que consiga incutir o sentimento de desejo pelo aprendizado no aluno, é necessário, inicialmente, que o professor reacenda e reconheça seus próprios desejos, agindo reflexivamente de sorte que desencadeie novas formas de descobrir e ressignificar o processo de ensinar e aprender (DINIZ & MARQUEZ, 2004).

Por isso, o educador deve atentar-se às “multiplicidades de leituras que podem ser feitas da realidade escolar” (DINIZ & MARQUEZ, 2004, p. 139), bem como à riqueza existente na variação linguística⁹⁴ que se apresenta nos ambientes escolares. Mais do que isso, essa variação deve ser introduzida no contexto de ensino da língua portuguesa, por tratar-

⁹³ A autora é citada a partir da leitura do artigo *Laços de desejo* (1990).

⁹⁴ Bagno (2007a) relaciona a variação linguística à heterogeneidade da língua, pontuando que “o objetivo central da Sociolinguística, como disciplina científica, é precisamente relacionar a heterogeneidade linguística com a heterogeneidade social” (*Id.*, p.38). Assim, a língua e a sociedade deveriam ser estudadas em conjunto, considerando a linguagem em relação aos indivíduos e grupos que a utilizam.

se não de um fenômeno aleatório, mas de uma realidade do próprio idioma.

Assim, caso o professor não seja capaz de “romper com essa formação monológica, solitária e silenciosa” (DINIZ & MARQUEZ, 2004, p. 139), ficará comprometido o desejo do aluno, o que, possivelmente, repercutirá em um suposto fracasso que recairá apenas sobre o estudante ou mesmo sobre sua família, quando, na verdade, o insucesso também parte da escola, por não perceber que dela mesma origina-se a violência que reduz o aluno a mero repetidor de conceitos, refletindo, consequentemente, no resultado das notas avaliativas. Esse assunto é desmistificado quando se percebe que “a nota, na verdade, dá nota ao professor. Dito de outro modo, se o aluno não sabe (o que não é muito grave), se ele não ‘passa’ para a série seguinte e não obtém seu diploma (o que é muito grave), o erro é do professor e da escola” (CHARLOT, 2002, p. 442).

Partindo desse ponto de vista, já se verifica que, segundo Charlot (2002), o ensino tradicional dissemina que o aprendizado está associado à avaliação por meio de notas atribuídas a provas e trabalhos escolares. Contudo, o resultado de uma avaliação, nos moldes em que é aplicada, não representa, necessariamente, a carga de conteúdo assimilada pelo aluno nem o seu fracasso escolar. Não é de estranheza total, portanto, que seja mais importante ao aluno obter o diploma, documento apenas representativo da conclusão de um determinado segmento de estudos, do que assimilar o conteúdo ministrado em sala de aula. Isso demonstra o quão obscuro apresentam-se, aos olhos do aluno, o binômio ensino/aprendizagem e a lógica de propagação do saber da instituição de ensino (CHARLOT, 2002).

Nessa perspectiva de entendimento, é inferência do próprio autor que “o fracasso escolar não existe; o que existe são alunos em situação de fracasso” (CHARLOT, 2000, p. 16), uma vez que esse cenário deve ser analisado sob a ótica da relação com o saber, considerando-se as histórias escolares, as condutas e os discursos dos alunos. Logo, a questão relacionada com o aprender não tem de ser vislumbrada pelo viés reducionista, isto é, sintetizado nas noções antônimas de fracasso e sucesso, graças à amplitude do próprio assunto, que comporta não só a assimilação do conteúdo intelectual, mas também a consciência de apropriação do mundo.

A fim de alcançar o desejo discente oculto em práticas pedagógicas estáticas, Sartori (2010) introduz a ideia de aprendizagem distraída, segundo a qual a aquisição do conhecimento ocorre por meio das novas

percepções de mundo e do redimensionamento de seus significados. Nesse tópico, a autora explica que "a arquitetura é exemplo de recepção distraída e coletiva. A distração nos oferece de modo indireto em que medida as novas tarefas da percepção se tornaram resolúveis. A recepção na diversão, cada vez mais perceptível em todos os domínios da arte, é sintoma das mais profundas alterações na percepção" (SARTORI, 2010, p. 38).

Nessa linha de raciocínio, é possível conceber que o estabelecimento de um novo conceito de aprendizagem decerto pode servir para o aperfeiçoamento de antigos métodos de ensino, como aquele em que se utilizam giz, quadro e voz para ministrar uma aula. Em linhas gerais, a adoção de uma nova força produtiva de saber que se vale da diversão ou da distração impulsiona o aprendizado de forma distinta da tradicional. Nesse caso, apoiar-se nas artes, por exemplo, com o intuito de ensinar pela diversão e pela distração, pode ser proveitoso, pois rompe com a estagnação do ensino e promove novas formas de percepção.

Coadunando-se a esse aspecto inovador, Soares (2000) recorre a Font (1996) e ao conceito de "*inteligencia sentiente*" proposta por este, explicando que,

Dada a unicidade do ser humano, a faculdade de apreensão da realidade é operada conjuntamente pela materialidade dos sentidos e pela capacidade de intelecção abstrata do homem. Por este mesmo princípio da unicidade, o próprio ato de sentir (a impressão da realidade) converte-se em ato de aprender sem necessidades de conceitos ou de racionalizações (SOARES, 2000, p. 16).

Em se tratando do ensino da gramática da língua portuguesa, certamente seria mais interessante aprender pelo ato de sentir, dispensando as racionalizações e os conceitos. Entretanto, essa tarefa não é facilmente aplicável ao ensino da gramática, posto que esta disciplina é, essencialmente, teórica, apesar de não desvinculada da prática. Ainda assim, já que não cessa a necessidade de se renovar o ensino da língua, é necessário reconstruir o modo de ensinar tal matéria adotando-se, por exemplo, leituras e reflexões, em vez de classificações e terminologias; análise de situações em que se apresenta a variação linguística, em vez de um olhar estigmatizador relacionado às noções de erro e acerto, entre outras formas de inovar. Neste caso, a inserção das artes para ilustração da variação linguística seria de grande benefício, devido ao aspecto lúdico das atividades artísticas.

Nota-se, dessa forma, que a mudança no ensino é tarefa complicada e, por isso, deve caminhar para a criação de um ecossistema comu-

nicativo, a partir do qual o professor passe a ser educador, ampliando sua área de atuação, incluindo outros processos educativos no modo de ensinar tradicional. Sobre tal conceito, Soares (2000), explica que "o conceito de ecossistema comunicacional designa a organização do ambiente, a disponibilização dos recursos, o *modus faciendi* dos sujeitos envolvidos e o conjunto das ações que caracterizam determinado tipo de ação comunicacional" (SOARES, 2000, p. 22-23).

Segundo Sartori (2010), o termo educomunicação⁹⁵ foi cunhado por Mario Kaplún, comunicador-educador uruguaio, e foi adotado como paradigma pelo Fórum Mídia e Educação⁹⁶, "que recomendou que as faculdades de Comunicação inserissem a discussão sobre a educação em seu currículo, para que os profissionais formados em Comunicação ampliassem sua área de atuação, incluindo processos educativos. A perspectiva adotada trata a educação como problema de comunicação" (SARTORI, 2010, p. 43).

Nessa perspectiva, a partir da qual se incluem novos processos educativos no ensinar, relacionando o termo educação ao termo comunicação⁹⁷, "outra questão ganha relevância e diz respeito às condições que os professores têm de conviver com o novo *modus comunicandi*, próprio das novas tecnologias e inerentes à natureza das comunidades virtuais" (SOARES, 2000, p. 12), visto que, com o advento de novos paradigmas de ensino, modifica-se o papel do professor no processo educativo.

Com isso, o professor passa de detentor do saber a instrutor, isto é, mediador em um novo processo pedagógico que não dispensa a presença docente, mas redimensiona sua área de atuação, visto que "a ação educativa sempre se revestiu de uma grande complexidade e de margens significativas de imprevisibilidade" (NÓVOA, 1999, p. 18). Assim, adoção de novas práticas pedagógicas que se conformam às novas preocupações do ensinar não deve afastar o professor dos alunos, mas aproximá-los. Nesse contexto, "os professores não podem refugiar-se numa atitude 'defensiva' e têm de estar preparados para enfrentar as interpelações de

⁹⁵ A Educomunicação é discutida "como campo de aproximação das áreas de Educação e da Comunicação a partir de reflexões sobre algumas idéias de Marshall McLuhan, Walter Benjamin e Jesús Martín-Barbero" (SARTORI, 2010, p. 33).

⁹⁶ O Fórum Mídia e Educação foi o evento produzido pelo Ministério da Educação em conjunto com organizações civis em São Paulo, em 1999.

⁹⁷ "A comunicação é vista como um componente do processo educativo" (SOARES, 2000, p. 19)

seus alunos. A definição da consciência e da responsabilidade profissional não se esgota no acto técnico de ensinar e prolonga-se no acto formativo de educar" (NÓVOA, 1999, p. 19).

Dessa maneira, o professor, como indivíduo inserido em um ecossistema comunicativo, deve aprender a conviver com linguagens não escolares, apropriando-se de novas percepções capazes de aproximar o aluno, orientando-o a fim de que entenda que nem sempre “abundância de informações é conhecimento, quantidade de canais é diversidade, e que dispositivo de compra é interatividade” (SATORI, 2010, p. 43). Afinal, o compromisso docente não se adstringe à transmissão de conteúdos em sala de aula nem à mediação “seca” de conceitos não funcionais, mas alcança a vida discente fora do ambiente escolar, sendo um compromisso do professor formar indivíduos de bem, suficientemente críticos e reflexivos para que possam conduzir seu próprio caminhar.

4. Considerações finais

Considerando que várias são as dificuldades que se apresentam no processo de reconstrução pedagógica, inúmeras deverão ser as capacidades dos indivíduos imersos nas tentativas de se remodelar o processo de construção do saber, uma vez que não se reveste de suficiência o simples desejo de mudar, sendo necessárias, também, a firmeza de ação e a cooperação sistemática entre os diversos âmbitos que compõem e cercam o processo de mudança.

No que tange ao ensino da língua portuguesa, não basta o excesso de discursos relativos à nova forma de se ministrar a disciplina gramatical, a não ser que estes sejam de fato incorporados ao fazer pedagógico cotidiano, partindo da inércia escolar à prática inovadora que considera a realidade do aluno. Por isso, a questão da variação linguística deve ser tratada com esmero, a fim de que seja instrumento de valorização do idioma, não de estigmatização dos falantes e escritores. A perspectiva da peculiaridade deve inundar o ensino da gramática, aproximando-a da realidade do uso e considerando o dinamismo da língua, sem que, contudo, esqueça-se de que as normas contidas no compêndio gramatical ocupam um espaço que, necessariamente, deve ser respeitado, uma vez que, nos concursos em geral, delas se valem os examinadores.

Desse modo, deve ser propalado o convívio harmonioso entre as teorias e as considerações que contornam o estudo gramatical. Assim,

não se trata de uma rejeição total às formas antigas de ensinar, visto que estas bem serviram ao seu tempo, mas de sua adequação ao clamor de uma nova realidade que se afigura sob uma outra ótica de ensino: a inovadora. Como são modernos tanto os postulados da Sociolinguística quanto as concepções de aprendizagem distraída, tais inovações só podem ter aplicabilidade do presente para o futuro, não o contrário.

Na verdade, intenciona-se afastar a violência linguística que abate os alunos como forma de evitar a já demonstrada frágil associação entre nota e fracasso escolar. Ainda que haja resistência, a percepção de que o viés reducionista não mais responde às necessidades educativas atuais deixou de ser latente para ser evidente. Basta investigar os diversos discursos sobre educação para perceber que a indispensabilidade da mudança se espalha entre os estudiosos do assunto.

Ademais, vale salientar a importância da constituição de um ecossistema educacional como forma de interação entre duas áreas assaz importantes, a educação e a comunicação, não como a gênese de uma nova área do conhecimento, por assim dizer, mas como a relação interativa proveitosa à pretensão de se mudar o processo de ensino. Nesse âmbito, é válida a inserção das tecnologias da informação e comunicação como caminho à inovação.

Por derradeiro, fica o registro de que, em um caminho de mudança educacional que sucumbe aos percalços da indiferença, não pode recair apenas sobre o professor – tampouco sobre o aluno – a culpa do insucesso das iniciativas, visto que, grosso modo, o suposto fracasso das novas tentativas de inovar é resultado mais do abalroamento de interesses políticos do que empenho docente, não eximindo nem um nem outro, contudo, das responsabilidades que lhes são inerentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007a.

_____. *Preconceito linguístico*: o que é, como se faz. 49. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2007b.

BORDIEU, P. *Meditações pascalianas*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012

CEGALLA, D. P. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. 43. ed. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2000.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

_____. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DINIZ, G. C. A.; MARQUEZ, D. N. Pelas tramas do desejo: o sujeito e o aprender no cotidiano escolar. *Ensino em Re-vista*, Uberlândia, jul.02/jul.03, p. 137-149, 2000.

HICKMANN, R. I. O resgate do desejo no trabalho docente. *Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, vol. 8, n. 48, p. 65-71, nov./dez. 2002.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Associação de Leitura do Brasil (ABL)/Mercado de Letras, 1996.

SARTORI, A. S. Educomunicação e sua relação com a escola: a promoção de ecossistemas comunicativos e a aprendizagem distraída. *Comunicação, Mídia e Consumo*, São Paulo, vol. 7, n. 19, p. 33-48, jul. 2010.

SACCONI, L. A. *Nossa gramática: teoria e prática*. São Paulo: Atual, 2001.

SCHERRE, M. M. *Doa-se lindos filhotes e poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola, 2005.

SOUZA, L. P. A violência simbólica na escola: contribuições de sociólogos franceses ao fenômeno da violência escolar brasileira. *Revista LABOR*, Ceará, v. 1, n. 7, p. 20-34, 2012.

SOARES, I. O. Educomunicação: um campo de mediações. *Comunicação & Educação*, São Paulo, p. 12-24, set./dez. 2000.

FORMAÇÃO DE PALAVRAS COM O USO DA REDE SOCIAL FACEBOOK

Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo (UEMS)

anaamaralfigueiredo@hotmail.com

Patrícia Damasceno Fernandes (UEMS)

patty.damasceno@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Na internet encontramos várias formas de interação entre as pessoas uma delas é a rede social, que possibilita ao usuário interação e comunicação com várias pessoas ao mesmo tempo. Sendo assim, as redes sociais estão influenciando nossa forma de ler e escrever. Por isso, precisamos saber como estas redes estão interferindo na formação das palavras. Sobre as redes sociais utilizaremos a definição de Lorenzo (2012, p. 20), que diz que: “Na internet as redes sociais são as relações interpessoais mediadas pelo computador, e acontecem através da interação social em busca da comunicação.” Com o uso das redes sociais novas formas de comunicação surgiram, aparecendo assim novas palavras. Algumas ganharam novos sentidos e outras tiveram seu uso resgatados. Outras são usadas apenas em determinados contextos, e dependendo do contexto certas palavras apresentam outro valor semântico. Conforme Basilio (2013 p. 10) “Como estamos sempre (re)produzindo e (re)conhecendo novos seres, objetos e relações, precisamos de um sistema dinâmico, capaz de se expandir à medida que se manifesta a necessidade de novas unidades de designação e construção de enunciado.” Sendo assim, criamos, simplificamos e ressignificamos palavras conforme nossas necessidades, no mundo virtual, especificamente na rede social Facebook, não é diferente, palavras são criadas, outras ganham novos sentidos e ainda palavras que estavam em desuso são resgatadas. Palavras como “deletar”, “scanear”, “e-mail”, “download”, “internet”, etc. não existiam em nosso vocabulário e com o advento da tecnologia, as importamos da língua inglesa. E outras como compartilhar, curtir, adicionar, marcar, postar, status ganharam novos valores semânticos, e ainda algumas como partiu foram resgatadas, pois estavam em desuso. Com esse estudo pretendemos analisar se essas novas palavras, com base na proposta de análise morfológica, dão conta do caso.

Palavras-chave: Formação de palavras. Facebook. Análise morfológica.

1. Introdução

Com o uso das redes sociais novas formas de comunicação surgiram, aparecendo assim novas palavras. Algumas ganharam novos sentidos e outras tiveram seu uso resgatados. Com esse artigo pretendemos analisar se essas novas palavras, com base na proposta de análise morfológica, dão conta do caso.

Em nossa fundamentação teórica primeiramente definiremos o que é rede social, falaremos um pouco da rede social Facebook, em seguida apresentaremos alguns processos de formação de palavras e para finalizar esse item faremos uma relação entre a formação de palavras e as redes sociais.

A metodologia de pesquisa utilizada, será a análise de dados, onde apresentaremos 09 (nove) palavras encontradas na rede social Facebook.

Na análise dessas palavras será mostrado o processo de formação de cada uma e para finalizar, faremos nossas considerações finais sobre o processo de formação das palavras pesquisadas.

2. Fundamentação teórica

Utilizaremos Santos (2013) para conceituar redes sociais como canal de comunicação e também a relação entre a formação de palavras e as redes sociais. Com Recuero (2009) apresentaremos a rede social Facebook. E para finalizar traremos Basílio (1987 e 2013) que trata da formação de palavras.

2.1. Redes sociais

Com os avanços tecnológicos várias formas de comunicação foram criadas, tornando-se muito mais rápida e dinâmica. Com o advento da internet e o crescimento das chamadas redes sociais, podemos ter contato com pessoas de várias partes do mundo em tempo real, proporcionando assim uma maior propagação de informações e conhecimentos. As pessoas estão cada vez mais próximas mesmo distantes e essas distâncias estão sendo interligadas através de interesses comuns que conforme Santos (2013, p. 19): “As redes sociais são, de modo geral, um canal comunicativo entre pessoas que se conhecem ou que querem se conhecer normalmente, essas pessoas se conectam por terem interesses comuns, criando laços de amizades [...]”.

A rede social, possibilita ao usuário a interação e comunicação com várias pessoas ao mesmo tempo ocasionando assim o compartilhamento de ideias e assuntos que despertam o interesse de seus usuários, por ser uma via de mão dupla pois compartilham sentimentos, ideias, informações e interesses. Como por exemplo, o compartilhamento de fotos,

links, vídeos, comentar e curtir as publicações da sua rede de amigos. E para suprir a necessidade de comunicação novas palavras são formadas.

2.2. Facebook

Segundo Recuero (2009) o Facebook foi criado em 2004, por aluno da universidade americana Harvard, que mais tarde expandiu-se para outras universidades e hoje está presente no mundo todo, sendo umas das redes sociais mais utilizadas pelos internautas.

Uma pesquisa realizada no Brasil entre Setembro de 2013 a Fevereiro de 2014, pelo CETIC.br (departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR), que tem por missão monitorar a adoção das tecnologias de informação e comunicação, em particular o acesso e uso de computador, Internet e dispositivos móveis, nos mostra que 51% (cinquenta e um por cento) da população brasileira são usuários da internet e que 77% (setenta e sete por cento) desses usuários participam de redes sociais como Facebook, Orkut ou Google +.

Existem várias redes sociais como: Twitter, Facebook, LinkedIn, etc., mas optaremos por pesquisar a rede social Facebook, por se tratar da mais utilizada pelos brasileiros. De acordo com Hitwise da Serasa Experian⁹⁸, uma ferramenta global que monitora 25 milhões de usuários de internet em vários países, no mês de Setembro de 2013 o Facebook atingiu 72,12% dos acessos das redes sociais na internet brasileira. Sendo assim a mais usada pela população brasileira.

2.3. Formação de palavra

A língua portuguesa está em constante transformações, adaptando-se as novas necessidades de comunicação, por isso criamos novas palavras. Para criação dessas novas palavras utilizamos formas padronizadas já existentes no léxico.

Como estamos sempre (re)produzindo e (re)conhecendo novos seres, objetos e relações, precisamos de um sistema dinâmico, capaz de se expandir à medida que se manifesta a necessidade de novas unidades de designação e

¹ Disponível em:

<http://www.serasaexperian.com.br/release/noticias/2013/noticia_01418.htm>. Acesso em: 28-10-2013.

construção de enunciado. (BASILIO, 2013 p. 10)

Na internet encontramos novas possibilidades de uso da língua, escrevemos de forma ágil, imediata e colaborativa, necessitando de novas palavras para classificar o que descobrimos de novo, para que assim tenhamos uma comunicação mais eficiente.

[...] a razão por que formamos palavras é a mesma razão por que formamos frases: o mecanismo da língua sempre procura atingir o máximo de eficiência, o que se traduz num máximo de flexibilidade em termos de expressão simultaneamente a um mínimo de elementos estocados na memória. É essa flexibilidade que nos permite contar com um número gigantesco de elementos básicos de comunicação sem termos que sobrecarregar a memória com esses mesmos elementos. (BASILIO, 1987, p. 6)

As novas palavras são criadas baseadas em estruturas e padrões já determinados, elas não surgem do nada, senão tivéssemos essas regras o sistema linguístico estaria imenso e precisaríamos de um esforço muito grande para aprendê-lo.

[...] os processos de formação de palavras apresentam tanto funções gramaticais quanto funções semânticas; e seus produtos, as palavras formadas através de sua operação, apresentam propriedades morfológicas, sintáticas e semânticas. (BASILIO, 2013 p. 24)

Os processos mais gerais de formação de palavras da língua portuguesa são a derivação e a composição, a derivação é a união de um afixo (sufixo ou prefixo) a uma base e a composição é a união de uma base a outra. O substantivo, o adjetivo, o verbo e com uma participação menor, o advérbio são as classes de palavras envolvidas no processo de formação de palavras. Nesses processos de formação as palavras podem permanecer em sua classe gramatical e podem também ter sua classe alterada.

Temos também o processo de formação de palavras através dos empréstimos, que consiste em incorporar palavras de outras línguas em nosso léxico, no uso da internet e das redes sociais geralmente importamos essas palavras da língua inglesa.

2.4. Formação de palavras e redes sociais

Com o uso das redes sociais novas formas de comunicação surgiram, criando-se a necessidade de formação de novas palavras, geralmente essas palavras se formam a partir de outras já existentes, mudando algumas vezes até de classe de gramatical.

Nesse contexto virtual, tem-se um uso mais flexível da língua que permite, com mais dinamismo e instantaneidade, a utilização de associações e criações lexicais que se mostram como novas palavras, sejam essas inovadoras na grafia, no sentido, na sintaxe ou até mesmo no idioma, haja vista que é comum também a utilização de muitas palavras estrangeiras ou mesmo portuguesas nessas redes. (SANTOS, 2013 p. 25)

Além dos processos de formação de palavras presentes na língua, algumas palavras são advindas de outras línguas, com as tecnologias e as redes sociais, emprestamos principalmente estas palavras da língua inglesa e dependendo da aceitação dessas palavras no léxico do português, podem até serem dicionarizadas, fazendo assim parte da língua portuguesa.

3. Metodologia

A metodologia adotada neste projeto será a pesquisa bibliográfica. Segundo Pizanni (2013, p. 2), “Entende-se por pesquisa bibliográfica a revisão da literatura sobre as principais teorias que norteiam o trabalho científico”.

O *corpus* objeto de estudo consiste em coletânea de páginas do Facebook, onde encontraremos essas novas palavras, para assim ver se as mesmas com base na proposta de análise morfológica dão conta do caso.

4. Análise de dados

Neste trabalho vamos nos ater aos neologismos formais, que resultam dos processos de derivação e composição, e os neologismos por empréstimo, que são palavras pertencentes a outras línguas, como classifica Alves (2007).

Foram selecionadas 09 (nove) palavras encontradas na social Facebook e serão analisados os processos de formação de cada uma delas.

Blogueiro	Printar
Compartilhamento	Scanear
Deletar	Selfie
Internauta	Twitar
Googlar	

A primeira palavra é o substantivo blogueiro é uma sufixação sem mudanças de classe, pois foi acrescentado ao substantivo blogue o sufixo -eiro, formando nome de agente denominal blogueiro, que faz parte da

nomenclatura das profissões, como por exemplo sapateiro. Neste caso a palavra não mudou de classe, continuou como um substantivo.

O substantivo compartilhamento vem do verbo compartilhar, sendo assim uma formação de um substantivo a partir de verbos por sufixação, neste caso foi acrescido o sufixo -mento, ocorrendo assim uma mudança de classe deixando de ser verbo para torna-se um substantivo.

O verbo deletar vem do substantivo delete e é uma sufixação com a adição de -ar, neste caso ocorreu a mudança da classe gramatical, denotando ações definidas pelo substantivo base como objeto da ação.

Googlar vem do substantivo Google e é uma sufixação com a adição de -ar, neste caso ocorreu a mudança de classe gramatical, deixou de ser substantivo para ser um verbo, denotando ações definidas pelo substantivo base como objeto da ação.

Já o substantivo Internauta é uma composição por aglutinação, pois faz a junção das palavras internet+nauta.

O verbo printar vem do substantivo print e é uma sufixação com a adição de -ar, neste caso ocorreu a mudança da classe gramatical, denotando ações definidas pelo substantivo base como objeto da ação.

Scanear vem do substantivo scanner e é uma sufixação com a adição de -ar, neste caso ocorreu a mudança de classe gramatical, deixou de ser substantivo para ser um verbo, denotando ações definidas pelo substantivo base como objeto da ação.

Selfie é um neologismo por empréstimo da língua inglesa e que já deu origem a outra palavra o pau de selfie que vem do inglês selfie stick que quer dizer bastão de selfie.

O verbo twitar vem do substantivo tweet e é uma sufixação com a adição de -ar, neste caso ocorreu a mudança da classe gramatical, denotando ações definidas pelo substantivo base como objeto da ação.

5. Considerações finais

Vivemos em sociedade dinâmica, que vive em constantes transformações e a língua é a representação cultural de um povo, representando sua forma de viver e de pensar. Por isso que a língua também é dinâmica, vivendo essas transformações e se modifica de acordo com as necessidades de comunicação de seus falantes.

As línguas existem para que possamos falar uns com os outros. O objeto de nossa comunicação é o mundo, mais precisamente nosso mundo: coisas, pessoas, lugares, ideias, etc. e suas relações, sejam essas naturais ou artificiais, concretas ou abstratas, reais ou imaginadas. Naturalmente, é necessário primeiro identificar as coisas de que queremos falar e, portanto, designar pessoas, lugares, acontecimentos etc. sobre os quais vamos nos expressar. Assim, a língua é ao mesmo tempo um sistema de classificação e um sistema de comunicação. (BASILIO, 2013 p. 9)

Como hoje vivemos em uma sociedade digital, estamos todos conectados nesta grande rede chamada internet e a utilizamos para nos comunicar e também para manter nossas relações pessoais e profissionais. E uma das redes mais utilizadas pelos usuários da internet é o Facebook, nela seus usuários mantêm uma comunicação diária com seus pares.

Redes são estruturas abertas capazes de expandir de forma ilimitada, integrando novos nós desde que consigam comunicar-se dentro da rede, ou seja, desde que compartilhem os mesmos códigos de comunicação (por exemplo, valores ou objetivos de desempenho). (CASTELLS, 2000 p. 566)

E com o uso das redes sociais novas palavras foram criadas para suprir a necessidade desta comunicação. Por isso viu-se a necessidade de analisar como essas palavras estão sendo formadas e se as mesmas estão de acordo com análise morfológica.

Com a análise das palavras citadas ficou evidenciado que no processo de formação de palavras, com base na análise morfológica, essas palavras seguem as estruturas já existentes da língua, sendo assim dão conta do caso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo: criação lexical*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2007.

BASÍLIO, Margarida. *Teoria lexical*. 7. ed. São Paulo: Ática, 1987.

_____. *Formação e classe de palavras no português do brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.

CASTELL, Manuel. *A sociedade em rede*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

PIZZANI, L. et al. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. *Rev. Dig. Bibl. Ci. Inf.*, Campinas, vol. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012. Disponível em:

<http://www.sbu.unicamp.br/seer/ojs/index.php/rbci/article/view/522/pdf_28>. Acesso em: 30-09-2013.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SANTOS, Renise Cristina. *Neologismos lexicais em gênero textual emergente: análise de textos veiculados no Facebook*. 2013. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte. Disponível em:

<<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/MGSS-9D2MMU>>.

**GÊNERO CONTO MARAVILHOSO:
UMA EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE TEXTO**

Marilene Rodrigues de Araújo Campos (UEMS)

lenaraujo4@hotmail.com

André Suehiro Matsumoto (UEMS)

andre.suehiro@gmail.com

RESUMO

Este estudo se insere na perspectiva metodológica dos gêneros textuais e propõe uma sequência didática do gênero conto maravilhoso, pautando-se teoricamente no Círculo de Bakhtin (2003, em Marcuschi (2008) e Schneuwly (2004), entre outros. Partindo desses pressupostos, são realizadas práticas de leitura, escrita e produção textual, cujo objetivo é o aprendizado dos elementos constituintes do texto narrativo. A compreensão da estrutura e das características do conto maravilhoso promove um ensino com ênfase em produção sentidos, sob o viés dialógico da linguagem, por meio de módulos que despertem a habilidade de os aprendizes analisarem o estilo linguístico e a composição textual e discursiva.

Palavras-chave: Gênero textual. Gênero discursivo. Narração. Conto maravilhoso.

1. Introdução

O ensino de língua portuguesa proposto pelos PCN (1998), do ensino fundamental, é pautado no estudo dos gêneros textuais/discursivos. Para atender essa demanda, os referenciais curriculares oferecidos, pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande e Secretaria de Estado de Educação, norteiam o trabalho do professor desta disciplina elencando os gêneros textuais/discursivos que serão trabalhados durante o período letivo. Dessa forma, cabe ao professor de língua materna selecionar os gêneros textuais que serão trabalhados, observando a tipologia inerente ao gênero correspondente.

Apoiados em Bakhtin (2011), destacamos que todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, que se manifesta de forma diferente nestes variados campos, sem se opor a unidade nacional de uma língua. O emprego da língua dá-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, efetuados pelos que compõem os diversos campos da atividade humana. Os enunciados variam de acordo com as condições e as finalidades específicas de cada campo. O conteúdo temático, o estilo, a construção composicional que compõem o todo do enunciado e estão igualmente determinados pela especi-

ficidade de um determinado campo da comunicação. Cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais são denominados gêneros do discurso.

Nesse aspecto, assim, entendemos que o gênero discursivo é a ferramenta essencial da interação humana que se manifesta como um poderoso objeto de ensino, tendo em vista que ao utilizá-lo para o ensino da língua, possibilita-se ao aluno a apropriação de uma prática de linguagem, fazendo-o descobrir, com o auxílio de colegas e professor, as determinações sociais das situações de comunicação e a funcionalidade do gênero em estudo.

Neste artigo, propomos o trabalho com o gênero conto maravilhoso por meio de sequência didática, aplicada para alunos do 6º ano do ensino fundamental II com intuito de dar continuidade ao que é proposto pelos PCN e pelo referencial curricular desta série.

2. Tipologia e gênero textual

Ancorados nos referenciais curriculares das escolas municipais do município de Campo Grande e das escolas estaduais do estado de Mato Grosso do Sul, observa-se que para os alunos do 6º ano, são sugeridas atividades de ensino/aprendizagem partindo de gêneros de textos cuja tipologia predominante é a narração.

Mas afinal, qual o conceito de tipo e gênero textual?

De acordo com Marcuschi (2010, p. 23), embasado em autores que defendem o mesmo posicionamento sobre estes conceitos, tem-se o seguinte trecho:

- (a) Usamos a expressão tipo textual para designar uma espécie de sequência teoricamente definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas). Em geral, os tipos textuais abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.
- (b) Usamos a expressão gênero textual como uma noção propositalmente vaga para referir os textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalís-

tica, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.

Com base nessas explicações, constatamos que o conceito de gênero é mais amplo que o conceito de tipo textual. A tipologia textual estaria relacionada à estrutura física do texto, enquanto que o gênero textual estaria ligado, principalmente, à funcionalidade e esferas da atividade humana em que os textos circulam socialmente.

Marcuschi (2008) define os gêneros como formas textuais escritas ou orais situadas e estabilizadas historicamente. Isso significa que os textos com os quais nos deparamos diariamente apresentam características concretamente realizadas. Além de construir esta definição o autor destaca três aspectos que caracterizam os gêneros textuais que seriam a interlocução, significação e dialogismo, que são a base para a ideia de que a comunicação supõe a interação entre diferentes interlocutores. Deste ponto de vista um novo critério para compreender a relação forma-função é definido, que seria a distinção entre tipo e gênero textual.

De acordo com Marcuschi (2008) tipo textual é composto por elementos de natureza linguística, por exemplo, aspectos lexicais, sintáticos e tempos verbais. No que tange a gêneros textuais refere-se a textos construídos no cotidiano que possuem características sociocomunicativas definidas por estilo, conteúdos e propriedades funcionais.

3. Gênero conto maravilhoso

Constatamos que ao se trabalhar com o gênero conto maravilhoso no 6º ano, verificamos que a predominância tipológica é a narração, bem como salienta-se que é gênero bastante próximo às narrativas orais.

Nádia Gotlib (2005, p. 17-18) aponta que o conto, seguindo a terceira acepção teórica de Julio Casares, entendido como “fábula que se conta às crianças para diverti-las”, liga-se mais estreitamente ao conceito de estória e do contar estórias, e refere-se, sobretudo, ao conto maravilhoso, com personagens não determinadas historicamente. E narra como “as coisas deveriam acontecer”, satisfazendo, assim, uma expectativa do leitor e contrariando o universo real, em que nem sempre as coisas acontecem da forma que gostaríamos.

Dessa forma, percebe-se que o conto maravilhoso aguça o imagi-

nário das crianças, utilizando-se de recursos que alteram a ordem real de as coisas acontecerem.

Ainda, conforme Gotlib (2005, p. 18), este conto não pode ser concebido sem o elemento “maravilhoso” que lhe é imprescindível. As personagens, lugares e tempos são indeterminados historicamente: não têm precisão histórica. Lembra-nos da expressão “Era uma vez...” que costuma iniciar os contos desta categoria. E o conto obedece a uma “moral ingênua”, que se opõe ao trágico real. Não existe a “ética da ação”, mas a “ética do acontecimento”: as personagens não fazem o que devem fazer. Os acontecimentos acontecem como deveriam acontecer. Este conto é transmitido, oralmente ou por escrito, através dos séculos. Porque pode ser recontado com “as próprias palavras”, sem que o seu “fundo” desapareça. Pelo contrário, qualquer um que conte o conto, manterá a sua forma, que é a do conto e não a sua, que é uma “forma simples”. Daí o conto ter como características justamente esta possibilidade de ser fluido, móvel, de ser entendido por todos, de se renovar nas suas transmissões, sem se desmanchar: caracterizam-no, pois, a mobilidade, a generalidade, a pluralidade.

4. Sequências didáticas (SD) – conceitos

O termo “sequência didática” é caracterizado como uma metodologia, que se constitui de um conjunto de atividades ligadas entre si com o objetivo de promover a aprendizagem de um conteúdo, passo a passo. Em se tratando de gêneros textuais, Schneuwly e Dolz (2012) dizem que as sequências didáticas são caracterizadas como uma sequência de módulos de ensino, organizados com o intuito de melhorar uma determinada prática de linguagem.

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2007), ao adotar os gêneros como objeto de ensino e as sequências didáticas como metodologia, o aprendiz será confrontado com diferentes práticas de linguagem construídas historicamente de forma a apropriar-se do gênero como mecanismo de interação social e, a partir disso, a (re)construir o texto.

O trabalho com gênero textual nesta metodologia parte de uma produção inicial de leitura, escrita ou fala em que o aluno atua em uma situação real de comunicação. A partir das observações da primeira produção, os próximos módulos serão construídos, pois serão analisados os possíveis problemas e dificuldades que aparecerão nesta produção, com a

intenção de intervir e fornecer aos alunos os instrumentos necessários para produzirem um gênero adequado às numa dada situação de comunicação. Após este processo, a sequência didática é concluída com uma atividade, denominada de produção final, que é realizada para permitir aos alunos a vivência prática da assimilação do gênero, isto é, as habilidades adquiridas durante a execução dos módulos.

Assim, o trabalho com sequências didáticas visa aprimorar a competência comunicativa dos aprendizes, por esta razão o trabalho é dividido passo a passo, de forma sistemática, modular e planejada.

Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) o trabalho com gênero nesta perspectivava avalia os problemas de cada gênero sobre quatro níveis: representação da situação de comunicação, elaboração do conteúdo, planejamento textual, realização do texto. Além desse aspecto, os gêneros são trabalhados em três categorias que seriam: a observação e análise de textos, tarefas simples de produção de textos, e por fim a elaboração de uma linguagem comum.

Percebemos que, a partir dos pressupostos teóricos relacionados às sequências didáticas, o trabalho com esta metodologia é uma possibilidade de melhorar o ensino e a aprendizagem, permitindo, por meio de atividades reflexivas, alternativas para a aquisição de novos conhecimentos relacionados a gêneros textuais e suas práticas de linguagem.

5. Sequência didática – planejamento e ações

Gênero textual: Conto Maravilhoso

Público-alvo: 6º ano do ensino fundamental

Objetivos:

- Promover atividades em que os aprendizes consigam relatar ideias, opiniões e experiências, seguindo uma sequência tipológica da narração.
- Identificar os elementos constituintes do texto narrativo, bem como compreender a estrutura e as características do conto maravilhoso.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Módulo 1: Apresentação do gênero em estudo

Duração: 1 aula

Neste primeiro módulo, será verificado por meio de um questionamento oral se a turma conhece o gênero “conto maravilhoso” a ser abordado, em seguida, explicando qual é a finalidade social do gênero e sua importância. Enfocar que a aprendizagem do gênero se dará por meio de sequência didática cujo destaque são as oficinas (módulos).

Módulo 2: Estudando as características da sequência tipológica e estrutural de um conto maravilhoso

Duração: 3 aulas

Será trabalhada a estrutura do texto narrativo, para observar as características desta tipologia textual (PowerPoint). Serão retomados os conceitos sobre as tipologias textuais narração e descrição (revisão). Os alunos assistirão ao vídeo que retoma as particularidades das personagens. Em seguida, será lido o conto “Bezerro sem mãe”, de Rachel de Queiroz para observar a composição do enredo no texto narrativo. Em sequência, os alunos assistirão ao vídeo que conta história inspirada no texto “Nas garras do primeiro amor”, de Fernando Sabino. Após, serão observadas as características do gênero conto maravilhoso a partir de leitura dos contos infantis Branca de Neve, Cinderela e A Bela e a Fera (fragmentos). Os alunos serão indagados sobre o filme Shrek, se este se encaixa nas características do conto maravilhoso (discussão).

Módulo 3: Orientações para a primeira produção

Duração: 2 aulas

Propor a produção de um texto em que deverá ser criada uma nova versão para conto maravilhoso “As Fadas”, de Charles Perrault. Será solicitado aos alunos que mantenham o tempo, o espaço, as personagens e o narrador, e mudem o enredo.

Módulo 4: Compreendendo questões textuais e discursivas do conto maravilhoso

Duração: 2 aulas

Retomar as atividades anteriores, realizando atividades de escrita sobre as seguintes questões:

Análise textual

- Quem produz o conto?
- Qual seu objetivo?
- O gênero chama atenção do seu leitor? É interessante? Por quê?
- Os comportamentos das personagens? E o narrador?

Análise linguística

- Apresenta marcas de temporalidade?
- Qual o tempo verbal revelado nos contos?
- Qual o nível de linguagem empregado na narrativa?

Análise composicional do gênero

- Como são organizados os parágrafos?
- Existe uma ordem dos fatos narrados?
- Como o discurso é mostrado? É em primeira ou terceira pessoa?

Módulo 5: Segunda produção – primeira reescrita

Duração: 2 aulas

Relembrar alguns pontos relevantes discutidos anteriormente. Dividir a turma em duplas, solicitando para que seja relido os textos produzidos (primeira produção), cada estudante deverá ler o seu texto e o do colega, verificando se os critérios da produção escrita do gênero foram alcançados, com base nas informações e características do gênero estudado. Depois disso, reescrever os textos.

Módulo 6: Produção final

Duração: 2 aulas

Nessa etapa, os aprendizes, com o auxílio do professor, acompanhado de outras correções e orientações, dar-se-á o início à reescrita, detectando se todos conseguiram adquirir a habilidade linguística, textual e discursiva da funcionalidade do gênero “conto maravilhoso”.

Após finalizar as produções escritas, os textos serão publicados no jornal da escola.

Avaliação

O processo avaliativo se dará por meio da participação dos aprendizes nas atividades de leitura, escrita e produção durante a sequência didática.

6. Considerações finais

Por tudo isso, a partir da concepção de gêneros textual/discursivo, é possível conceituar e compreender a questão da produção de um gênero precisa ser compreendido como um evento singular, situado em um contexto de produção oral e/ou escrito.

Os resultados do trabalho proposto, reproduzidos a partir das produções escritas dos próprios educandos, podem ser visualizados na seção anexos deste artigo, onde pode ser detectado que os aprendizes conseguiram incorporar em suas práticas de linguagem a funcionalidade do gênero conto maravilhoso, bem como a tipologia textual predominante, observando os mecanismos de coesão e coerência empregados durante a escrita dos mesmos e as marcas linguísticas e de construção composicional do gênero conto maravilhoso, além de marcas próprias da oralidade.

Assim, os gêneros caracterizam-se por estar relacionados às situações concretas de linguagem e sua função no contexto escolar é de fundamental importância no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de língua portuguesa, pois o trabalho com gêneros contribui para o aluno perceber como a língua funciona, o que permite ao educando maiores condições para perceber e produzir textos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

GOTLIB, Nádía Battella, *Teoria do conto*. 11. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

ANEXOS

Apresenta-se amostragem de duas produções escritas:

Texto I – As irmãs

Era uma vez uma mulher que tinha duas filhas mas essa mulher era muito vaidosa e muito orgulhosa e as filhas eram muito doces e muito educadas.

A mãe não gostava do jeito de suas filhas ela não gostava delas serem doces e educadas ela queria que elas fossem vaidosas e orgulhosas mais as filhas não queriam ser assim então as filhas resolveram fugir de casa então a noite chegou e a mãe foi dormir enquanto a mãe dormia as filhas fugiram elas fugiram e foram pro bosque lá elas encontraram uma fada fantasiada de velhinha então as meninas perguntaram

– Pois não boa senhora. E a velhinha disse

– Você pode me dar algo de comer, então as meninas foram catar frutinhas, elas cataram e deram pra ela comer.

A velhinha comeu e agradeceu as meninas. Enquanto a mãe delas ficou solitária. E as meninas encontraram dois príncipes e se casarão com eles e viveram felizes para sempre.

Texto II – A princesa e as fadas

Era uma vez uma Linda Princesa Que andava muito triste, pois seu pai “O Rei” perseguia fadas Que eram suas amigas mas seu pai não podia saber, seu pai “O Rei” só as perseguia porque Queria come-las.

A bela Princesa só sabia disto porque sua mãe também as Guardava, mas, ela era triste porque seu pai persegue as fadas e também porque sua mãe morreu Defendendo as fadas.

A Princesa só tinha dois motivos Que conseguimos e podiam-a deixar feliz e eles são: pedia toda manhã e todas a tarde ver as fadas e ficar com o Príncipe Que era totalmente a favor dela.

Num dia Quando a Princesa estava com as fadas uma delas falou:

– Princesa deiche-mi falar com o Rei sei Que ele me ouvira!.

Espantada a Princesa falou:

– Você ficou louca, meu pai vai te matar e depois te comer

A fadinha calmamente respondeu:

– Não fique louca nem nada, mas, deixeme por favor.

Ja mais calma a princesa respondeu

– Tabom mas eu e o príncipe e o exersito das fadas estarão

– Ok, Obrigada princesa

Respondeu a fadinha

No outro dia bem cedo invadiram o castelo “O Rei” mandou que cozinheiras pegassem as fadas

Mas fadinha falou:

– Rei porfavor deixe-me falar, não tomarei seu tempo por favor.

– Tabom mas não demore.

O Rei respondeu

A fadinha animada começou a falar:

– O Rei os animais não vivem sem nos nos deixamos eles viver nós que damos comida imagine nos matar quem vai cuidar deles

O Rei arrependido falou que não vai as perseguir mais.

É assim todos viveram felizes para sempre.

**GÊNEROS DISCURSIVOS E FORMAÇÃO DE LEITORES:
O SURGIMENTO DE UM “NOVO” GÊNERO
EM UMA PERSPECTIVA DE TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA**

Sonia Gonçalves Batista (UEMS)

soniabatista0806@gmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

RESUMO

O tema proposto neste trabalho consiste em discutir o processo de assimilação do gênero primário focado ao gênero secundário notícia, no contexto do discurso midiático eletrônico, a exemplo de sites, blogs e outros suportes que identificam tais gêneros à seção de coluna social ou entretenimento, dentre outras denominações. Interligados desde sua formação, vemos o gênero primário focado transmutar-se no gênero secundário coluna social, segundo a teorização de Bakhtin a respeito da origem e transformação dos gêneros discursivos. Fundamentando-nos, nos princípios teóricos da análise do discurso francesa e da filosofia da linguagem praticada pelo círculo de Bakhtin, buscamos compreender o surgimento de um “novo” gênero em uma perspectiva de análise que leva em conta o caráter social e histórico de produção, circulação e recepção da linguagem. A partir deste enfoque teórico e das contribuições de autores como Marcuschi, Dolz, Noverraz e Schneuwly, propomos, em um segundo momento, pistas de reflexão concretas para instaurar em sala de aula o trabalho com textos desses gêneros, a fim de preparar os jovens estudantes, desde a educação básica, ao desenvolvimento do saber intelectual e crítico necessário para ler e produzir textos.

Palavras-chave: Gêneros discursivos. Discurso jornalístico. Formação de leitores.

1. Introdução

Neste artigo, apresentamos as propostas iniciais de um estudo sobre o ensino/aprendizagem do gênero discursivo “focado”, compreendido como gênero primário, e sua versão evoluída, a coluna social, compreendida como gênero secundário, isto é, derivado da foca. Tais gêneros foram selecionados a partir da hipótese de que transpô-los para um trabalho didático pode desenvolver, no aluno da educação básica, a visão crítica sobre a sociedade, bem como uma melhor compreensão sobre os fenômenos discursivos que ocorrem contemporaneamente no contexto das mídias, em especial dos veículos de comunicação do suporte virtual. Ademais, há de se contar com as capacidades de linguagem e os hábitos de leitura dos jovens adolescentes, amplamente relacionados a estes gêneros.

A presente pesquisa está inserida em um trabalho desenvolvido atualmente com uma turma de trinta alunos da educação básica, e seus resultados serão integrados à dissertação de mestrado em andamento, sobre a transformação/renovação do gênero fofoca no gênero coluna social.

Com relação à transposição didática destes gêneros, propomos a elaboração de sequências didáticas a serem trabalhadas em uma turma de 9º ano do ensino fundamental de uma escola municipal situada em um bairro da periferia da cidade de Campo Grande – MS. Inicialmente, pesquisamos o conhecimento prévio dos alunos sobre os gêneros fofoca, notícia e coluna social, para somente depois propor atividades de escrita, cujos resultados serão apresentados mais à frente neste artigo.

Assim sendo, introduzimos este trabalho com a reprodução de uma canção de rap, cuja letra dialoga com o que pretendemos tratar, pois aí aparece uma opinião do narrador sobre aquele que faz fofoca, tecendo o perfil do fofoqueiro de forma um tanto quanto lúdica. Apesar de não ser objeto de nossa pesquisa, o gênero textual canção de rap mostrou-se uma estratégia significativa para introduzir o tema da fofoca, ainda mais porque este estilo musical está entre os preferidos dos alunos observados.

Com relação ao referencial teórico da pesquisa, esta fundamenta-se na concepção bakhtiniana sobre os gêneros do discurso (BAKHTIN, 1997) e na análise do discurso praticada por Maingueneau (2001) e Brandão (2014).

Do ponto de vista da transposição didática, referimo-nos aos trabalhos de autores como Marcuschi (2011) Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), de modo a construir pistas concretas para sensibilizar o aluno ao reconhecimento da evolução dos gêneros e ao comportamento linguístico-discursivo a ser adotado na recepção e produção dos gêneros propostos, em particular da coluna social. A esse respeito, deve-se considerar, segundo nossas pesquisas enquanto professor da série, que este constitui o gênero mais atrativo para o jovem e iniciante leitor da educação básica, mais especificamente das séries finais do ensino fundamental.

2. O Círculo de Bakhtin e os estudos sobre os gêneros discursivos

No contexto de nossa pesquisa, a teoria do dialogismo é convocada para estabelecer a interação verbal como fundamento do(s) uso(s) da linguagem, por exemplo, nas relações interlocutivas entre professor/aluno e aluno/texto. Desenvolvida em diferentes escritos do chamado Círculo de Bakhtin, esta teoria concebe que a possibilidade da comunicação se dá no âmbito da interação verbal, a qual pressupõe a presença (física ou não) de pelo menos dois participantes: locutor e interlocutor ou destinatário. Assim sendo, o homem organiza seu pensamento a partir do desenvolvimento da linguagem, e não o oposto, tal como preconizado por outras vertentes da filosofia da linguagem – segundo Bakhtin/Volochinov (2009), as correntes racionalistas e as subjetivistas. É o que explicam estes autores a seguir:

Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação. Qualquer que seja o aspecto da expressão-enunciação considerado, ele será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata. (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 114).

Com efeito, “o emprego da língua efetua-se sob a forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana” (BAKHTIN, 1997, p. 262). Assim, a relação entre locutor e interlocutor ocorre dentro da dinâmica metafórica do diálogo, em que todo enunciado exige uma réplica, pois está sempre respondendo a um enunciado anterior.

Dessa forma, o enunciado é visto por Bakhtin (1997) como a unidade da comunicação discursiva e, uma vez apropriado pelo indivíduo, torna-se novo enunciado. A cada vez que é pronunciado, o enunciado se torna um outro e novo acontecimento, daí a compreensão de que cada enunciado tem um valor único, instituído pelo quadro comunicacional em que é proferido.

No entanto, a comunicação, indispensável aos indivíduos, obedece a certas coerções, que são tanto de ordem sócio-histórica quanto de ordem linguística (estilo), temática (tema) e textual (construção composicional). Tais são os elementos do gênero discursivo, que, é preciso acrescentar, constituem “tipos relativamente estáveis de enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 290), frisando-se que essa relativa estabilidade está associada à esfera de comunicação humana, como explica o autor nesta citação:

Cada esfera conhece seus gêneros, apropriado a sua especificidade, aos

quais correspondem determinados estilos. Uma dada função (científica, técnica, ideológica, oficial, cotidiana) e dadas condições específicas para cada uma das esferas da comunicação verbal, geram um dado gênero, ou seja, um dado tipo de enunciado, relativamente estável, do ponto de vista temático, composicional e estilístico. (BAKHTIN, 1997, p. 284)

Assim, temos que língua, enunciados e gêneros do discurso relacionam-se entre si para que a comunicação ocorra dentro de certas regularidades, pré-estabelecidas ou tipificadas na esfera de sentido em que se dá a interação verbal. Para Bakhtin (1997), os gêneros do discurso constituem a forma típica da comunicação, e chegam até nós “quase da mesma forma com que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo da gramática” (BAKHTIN, 1997, p. 282).

Com relação ao surgimento e transformação dos gêneros, Bakhtin (1997) opera uma distinção entre gêneros primários e gêneros secundários. Os gêneros primários são aqueles produzidos no contexto de uma troca verbal espontânea, ou seja, uma conversa informal do cotidiano, podendo ser orais, como o bate-papo entre conhecidos, ou escritos, como a carta. Os gêneros secundários, por sua vez, só existem porque são originados a partir dos gêneros primários. O autor os define como aqueles que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais complexa e relativamente mais evoluída, principalmente escrita: artística, científica, sociopolítica” (BAKHTIN, 1997, p. 281).

Feitas essas considerações iniciais sobre os gêneros discursivos, podemos abordar a questão da “transmutação” (BAKHTIN, 1997, p. 282) do gênero fofoca, estritamente oral, no gênero coluna social, escrito. Para tanto, adotamos o ponto de vista da evolução sócio-histórica destes gêneros, considerando a fofoca como o gênero primário da coluna social. Todavia, não excluiremos totalmente o gênero notícia, devido à correlação existente entre ambos. Pois, como explica Marcuschi a seguir:

Em geral, os gêneros desenvolvem-se de maneira dinâmica e novos gêneros surgem como desmembramento de outros, de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias como o telefone, o rádio, a televisão e a internet. Um gênero dá origem a outro e assim se consolidam novas formas com novas funções de acordo com as atividades que vão surgindo. (MARCUSCHI, 2011, p. 27)

Com efeito, a coluna social constitui um gênero secundário, isto é, mais “evoluído”, em razão de seu suporte de veiculação, por exemplo. Além disso, diferentemente da fofoca, observamos seu impacto na sociedade, ao influenciar diretamente os sujeitos leitores por meio de sua divulgação maciça no discurso midiático, e especialmente no suporte virtual, em que estão implicadas as intenções mercadológicas desse discurso.

Na tentativa de classificar o gênero escolhido para a experiência de transposição didática, consideramos, a partir de Melo (*apud* BORN, 2010, p. 11), que o gênero jornalístico coluna social pertence à categoria do jornalismo opinativo. A partir de estudos norte-americanos, Melo apresenta quatro tipos de colunas, a saber: Padrão, Miscelâneas, Mexericos e Bastidores da polícia. Das quatro colunas classificadas pelo autor, a coluna social pertence à coluna “Mexericos”, conforme citação abaixo:

... centralizada em pessoas, principalmente as figuras da alta sociedade, as personalidades famosas, ou mesmo nos casos dos pequenos jornais, às pessoas de destaque da comunidade. Divulga confidências, indiscrições, faz elogios, impõe sanções comportamentais. Inicialmente voltado para a *high society*, esse tipo de coluna subdivide-se depois por ramos de atividade: cinema, teatro, música, esporte, economia (...). (MELO, 2003, p. 144, *apud* BORN, 2010, p. 7)

Dessa forma, na interação com os alunos, trataremos a fofoca como gênero primário, estritamente oral, do qual origina-se tanto a coluna social quanto a notícia, sendo esta última um gênero informativo, voltada para as verdades dos fatos, embora tais “verdades” estejam envolvidas em questões ideológicas dispersadas no implícito. A coluna social, por sua vez, é um gênero opinativo, relacionada a temas e fatos do cotidiano, como pessoas famosas (artistas, políticos, desportistas etc., envolvidos em polêmicas).

Considerando-se, como Marcuschi (2011) que “os gêneros são em primeiro lugar fatos sociais e não apenas fatos linguísticos como tal” (MARCUSCHI, 2011, p. 28), é possível vislumbrar a coluna social como um gênero que registra os fatos sociais, servindo de fonte de pesquisa para se observar hábitos e costumes de uma dada sociedade, demarcados por um momento da história.

3. A relação texto/contexto pela ótica da análise do discurso

Em uma perspectiva discursiva da linguagem, todo texto possui uma relação inalienável com seu contexto. A disciplina que mais diretamente se interessou e problematizou esta relação foi (é) a análise do discurso francesa. Mas, ao passo que, em sua formulação original, no final dos anos 1960, ela concedeu maior importância ao contexto histórico e ideológico das produções de linguagem, na época atual, os outros níveis do contexto são considerados de grande relevância.

Tal é a perspectiva de autores como Maingueneau (2001), que integram, à análise do discurso, o contexto enunciativo do qual fazem parte

os participantes, o tempo e o espaço imediatos da situação e, ainda, os gêneros do discurso. Desse modo, o autor denomina “quadro cênico” a totalidade de contexto envolvida na produção de um enunciado, ou seja, na materialização de um dado gênero discursivo em um texto único e não repetível.

Para o autor, o enunciado é produto de uma situação de enunciação, que, por sua vez, implica três cenas concomitantes: a cena englobante, a cena genérica e a cenografia. Sobre a cena englobante, o autor diz que:

A cena englobante decorre do “tipo de discurso a que pertence um texto. Quando se recebe um panfleto, deve-se ser capaz de determinar se ele pertence ao tipo de discurso religioso, político, publicitário; ou seja em qual cena englobante é necessário se colocar para interpretá-lo, em nome de quê o referido folheto interpela o leitor, em função de qual finalidade ele foi organizado. Uma enunciação política, por exemplo, implica ‘um cidadão’ dirigindo-se a outros cidadãos” (MAINGUENEAU, 2001, p. 86)

A cena genérica corresponde aos gêneros do discurso, os quais, segundo Maingueneau (2001), implicam uma cena específica. Na citação a seguir, Brandão (2014) explica a cena genérica:

Cada gênero de discurso implica uma cena específica: papéis para seus parceiros, um modo de inscrição no espaço e no tempo, um suporte material, um modo de circulação, uma finalidade etc. Por ex., um panfleto de campanha eleitoral implica um “candidato” dirigindo-se a “eleitores”. (BRANDÃO, 2014, p. 220)

Define-se a partir daí o quadro cênico, um espaço mais ou menos estável, formado pela cena englobante e pela cena genérica. É no interior deste quadro relativamente estável, segundo as coerções próprias do domínio discursivo, que surge a cenografia. Segundo Brandão (2014, p. 220), trata-se do “lugar em que o falante/escritor é chamado a exercer um papel específico na construção do sentido utilizando-se de forma mais pessoal a linguagem, criando ou transgredindo códigos genéricos”.

Na perspectiva desses analistas do discurso, a cenografia pressupõe, além disso, uma certa construção de si fornecida pelo enunciador. Trata-se do ethos discursivo do enunciador, uma categoria aristotélica revisitada pela análise do discurso nos últimos anos. Segundo Brandão (2014):

A cenografia pressupõe também um modo de tomar a palavra que atesta a legitimidade do que é dito, isto é, pressupõe um enunciador “encarnado”, que, pela sua própria enunciação “encarna” as propriedades necessárias para atuar sobre o outro, tornando sua enunciação aceitável. (BRANDÃO, 2014, p. 221)

A título de exemplo, a notícia veiculada no site de notícias G1 sobre a atual forma física da presidente Dilma Rousseff apresenta uma cenografia particular. Com efeito, a notícia, intitulada “Dilma diz que emagreceu porque fechou a boca e fez ginástica”⁹⁹, apresenta o texto escrito e duas fotos de Dilma: uma anterior à dieta, e outra datada da cerimônia de posse, em que a presidente reeleita apresentava silhueta mais magra.

Este modo de apresentar a notícia, ou seja, esta cenografia, está inserida na cena englobante do discurso jornalístico. Já com relação à cena genérica, surge a dúvida sobre qual gênero discursivo é atualizado no quadro cênico. Em princípio, trata-se de uma notícia veiculada em um jornal eletrônico, dentre os mais respeitados do país. Todavia, a temática remete o texto e sua configuração cênica à coluna social, na medida em que é abordado um assunto da esfera íntima e pessoal de uma personalidade pública.

Sob a moldura do quadro cênico estabelecido, tem-se um discurso jornalístico que se materializa em uma coluna social destinada a leitores de notícias políticas, direcionada a todas as classes socioeconômicas. São ilustradas fotos comparativas, descrevendo e narrando o cotidiano da presidente em seus cuidados com a dieta.

Uma enunciação jornalística pressupõe um locutor dirigindo-se a interlocutores que desejam realizar suas leituras diárias sobre política, situados em um contexto de ideias, valores e comportamentos, que pressuõem a aceitabilidade da variação genérica de notícia em coluna social.

Este quadro cênico serve de moldura para a cenografia, momento em que o texto expressa seu querer dizer, tornando-se um dizer legítimo. É a partir desta configuração enunciativa que os efeitos de sentido irão ser produzidos. Com efeito, o jornalista construiu uma cenografia cujo o tema, apesar da aparência fútil, isto é, de pouca relevância social, possui uma relação direta com a atualidade brasileira, haja vista que Dilma Rousseff foi reeleita recentemente. Justifica-se desse modo, a classificação deste gênero como notícia e não apenas como coluna social.

Como vimos, sob o pano de fundo cênico constituído pelo tipo de discurso (jornalístico) e pelo gênero discursivo (coluna social), o jornalista compõe a cenografia de seu enunciado, interpellando o potencial lei-

⁹⁹ <http://g1.globo.com/politica/noticia/2015/02/dilma-diz-que-emagreceu-porque-fechou-boca-e-fez-ginastica.html>

tor por meio de um texto que aborda a importância de se conhecer o real quadro de saúde da presidente.

4. Gêneros discursivos e transposição didática: relato de uma experiência

Nesse item, apresentamos a experiência de transposição didática dos gêneros fofoca, coluna social e notícia, em uma turma de trinta alunos do 9º ano. Para essa finalidade, contamos com as contribuições de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 60) acerca da sequência didática, que os autores define como “um conjunto de módulos escolares organizados sistematicamente em torno de uma atividade de linguagem dentro de um projeto de classe”.

Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.103) salientam a importância do trabalho com a organização de módulos, pois isso auxilia na resolução de problemas que aparecem na primeira produção e oferece aos alunos instrumentos para superá-los.

O instrumento geral da sequência didática vai, portanto, do complexo para o mais simples: da produção inicial aos módulos, cada um trabalhando uma ou outra capacidade necessária ao domínio de um gênero. No fim, o movimento leva novamente ao complexo: a produção final. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY 2004, p. 103)

Os autores sugerem uma sequência de três módulos a serem seguidos para o desenvolvimento das habilidades de prática de escrita e reconhecimento do gênero, idealmente adaptados às atividades de acordo com as dificuldades específicas da turma. No final, é proposta uma nova produção textual.

Neste artigo, as sequências didáticas foram adaptadas à realidade da turma observada e aos objetivos estabelecidos pela pesquisa. As sequências elaboradas foram concebidas da seguinte forma:

- 1ª Etapa: Introdução do tema;
- 2ª Etapa: Atividade e Produção Inicial;
- 3ª Etapa: Pesquisa;
- 4ª Etapa: Análise discursiva;
- 5ª Etapa: Produção Final.

Na primeira etapa, introduzimos o assunto sobre os gêneros fofoca, coluna social e notícia, a partir de uma canção do estilo musical rap. Conforme dissemos na introdução deste artigo, justifica-se o estilo musi-

cal rap porque é sabido que os alunos participantes da atividade apreciam este estilo, o que proporcionou o fator motivação na abordagem inicial do projeto, em seqüências. A seguir, transcrevemos trechos da canção trabalhada, intitulada “Falo Nada” (ConeCrew Diretoria).

Vai, fala à vontade que eu nem me estresso
Tô nem ligando na humilde eu já nem te impeço
Porque tu fala de mim mesmo se eu não peço
Adora falar dos fracassos e se cala com meu sucesso
E eu sei que quem conta um conto aumenta um ponto
E a tua língua afiada nunca me dá um desconto
Desculpa mas assim só vai arrumar um confronto
Teu papo não é reto e de tanta curva eu já estou tonto
Então ponto final já acabou sua moral
Se subir no morrão é certo vai passar mal
No asfalto é igual, seu conceito tá mal
Cola no bonde pra falar um monte na moral
Teu papo de 171 só serve pra alugar
Nunca vi as tuas conversas servir para ajudar
Não tem dó em semear e nem em espalhar discórdia
Depois não adianta chorar e vir pedir misericórdia
Porque eu sei que...."falador passa mal..."¹⁰⁰

Na segunda etapa, realizamos uma atividade e solicitamos duas produções textuais, relacionadas aos gêneros discursivos fofoca e coluna social. As questões propostas foram as seguintes:

- 1) Qual é o tema tratado na letra musical?
- 2) Qual é o posicionamento do narrador sobre o tema tratado na música? Justifique citando partes do texto.
- 3) Você deve ter percebido que o narrador reclama da atitude de alguém durante toda a música. Como são chamadas, popularmente, pessoas cujas atitudes são iguais às relatadas na letra musical?
- 4) você conseguiria relacionar o possuidor de tais atitudes com alguns textos que você já leu na internet? Cite pelo menos dois desses textos.
- 5) Leia o trecho a seguir e explique por que o narrador agradece a seu interlocutor por ter falado dele.

¹⁰⁰ A música com a letra completa está disponível no seguinte endereço eletrônico:
<<http://www.vagalume.com.br/conecrewdiretoria/falo-nada-part-marcelo-d2.html#ixzz3RXLmK1I7>>

Lembro quando era apontado, desde pequeno era falado
Então pra todos os recalcados, um recado: muito obrigado!

Se não fosse esse o passado, eu não teria o meu presente
E no futuro ia tá duro, então dê com a tua língua nos dentes.

- 6) Para você, qual é a diferença entre fofoca, coluna social e notícia?
- 7) Observe a imagem a seguir e produza uma fofoca e uma coluna social sobre a mesma figura. Você agirá como uma pessoa falando informalmente sobre alguém, e depois agirá como um repórter que está divulgando um acontecimento. Há diferença no uso da linguagem!
- a) Produza uma fofoca a partir da imagem a seguir.
- b) Produza uma coluna social a partir da imagem a seguir.

As questões foram aplicadas para fazer com que o aluno refletisse sobre o conteúdo da canção e se conscientizasse sobre o gênero trabalhado, a fofoca. A cada questão, realizamos discussões sobre as possíveis respostas.

Com relação à questão 7, todos os alunos da turma produziram os textos solicitados, sendo orientados a transpor a fofoca, que é um gênero oral, para a atividade proposta, ou seja, na versão escrita. Abaixo, transcrevemos a imagem relacionada à atividade.



Fig. 1: imagem correspondente à atividade da 1ª Etapa: introdução do tema

Nas produções dos alunos, foi constatada dificuldade em delimitar

as características específicas de cada gênero. Os alunos, em sua maioria, produziram textos mais próximos do gênero coluna social. Tal fato demonstra uma unificação das representações dos alunos sobre os gêneros fofoca e coluna social, ainda que, durante as aulas, tenha sido exemplificado que o gênero fofoca pode ocorrer sob a forma de conversa entre amigos, de forma espontânea e informal, e que o gênero coluna social apresenta informações sobre pessoas públicas, e seu registro privilegiado é a linguagem escrita normativa, tanto no suporte escrito quanto audiovisual.

Na terceira etapa, solicitamos aos alunos que pesquisassem na internet uma notícia recente, podendo ser de coluna social ou de qualquer tema que chamasse sua atenção.

Dos 30 alunos participantes da atividade, 10 não a realizaram, alegando não possuir o hábito de ler notícias, nem sequer as de coluna social. Diante do número expressivo de alunos que se recusaram a realizar esta atividade, perguntamos-lhes sobre seus hábitos de leitura no ambiente virtual, ao que eles responderam estarem acostumados acessar redes sociais ou canais de bate-papo para conversar com os amigos, como *Facebook* e *WhatsApp*.

Um total de 7 alunos pesquisaram sobre temas relacionados à notícia de atualidades, sobre crimes, assuntos de utilidade pública em âmbito regional, nacional e internacional. As notícias pesquisadas foram: “Adolescente é esfaqueada por outra menina em terminal e fica em estado grave”; “Aulas na rede estadual e municipal em MS iniciaram no dia 19 de fevereiro”; “A falta de merenda nas escolas estaduais”; “Novo vírus faz primeira vítima letal nos Estados Unidos”; “Bloqueio de rodovias pode deixar Estado sem combustível e hortifrúti”; “Após 20 altas, Cantareira entra no 1º volume morto, mas situação ainda é crítica” e “Sede de revista é atacada em Paris e deixa 12 mortos”.

Os 13 alunos restantes escolheram notícias relacionadas à vida de celebridades e acontecimentos correlatos. Neste quesito, as notícias pesquisadas foram as seguintes: “Após festa de casamento, Anitta vai embora no carro de Luan Santana”; “Anitta bomba na web por usar *look* de *fast fashion* no casamento de Thiaguinho e Fê Souza”; “Anderson Silva é pego em exame *antidoping*”; “Anderson Silva é pego novamente no antidoping, agora após o UFC 183”; “Dunga conversa com Neymar em um dos últimos compromissos da seleção”; “Pesquisa sobre polêmicas na Banda Restart”; “No embalo da dupla Jorge e Matheus”; “Artista provo-

ca com estátua do Oscar usando drogas em rua de Los Angeles”; “Daniel Alves pede desculpas por chute em garrafa após substituição”; “Sam Smith e Ed Sheeran dominam a parada britânica de álbuns”; “Noel Gallagher muda de ideia: “Não aceitarei uma palavra contra Ed Sheeran”; “Músico da ConeCrew Diretoria é detido com maconha no Sul do Rio”; “Publicitária aprende a falar inglês após 26 anos de surdez”.

Um balanço final da etapa de pesquisa fornece os seguintes dados: 30% de alunos não pesquisaram nenhum texto; 21% de alunos pesquisaram notícias sérias, e 39% de alunos pesquisaram notícias relacionadas ao gênero coluna social.

Na quarta etapa, os alunos analisaram uma das treze notícias que se encaixavam no perfil de nossa pesquisa. Ilustramos a seguir a foto da notícia e os parágrafos iniciais do texto.



Anitta já deve estar acostumada a ser um dos assuntos mais comentados na internet e na noite de terça-feira (24/2) ela foi novamente alvo de críticas. A cantora chegou ao casamento de Fernanda Souza e Thiaguinho na Paróquia Nossa Senhora do Brasil, em São Paulo, usando um vestido que seria da coleção da Versace para a Riachuelo.

A conta no Instagram *Paguei Baratinho* revelou que o vestido longo usado por Anitta custava R\$ 349,90, mas estava recentemente em promoção na rede de lojas por R\$ 79,90.

Elaboramos um roteiro de perguntas para a análise discursiva da coluna social, como segue:

- 1) Qual é o grau de relevância dessa coluna social para o meu desenvolvimento enquanto leitor-cidadão?
- 2) Qual é o tema tratado na coluna?
- 3) Quem é a personalidade noticiada?
- 4) O que é divulgado sobre essa personalidade?
- 5) É importante eu saber disso?
- 6) Já que tive acesso a essa informação, o que posso retirar de aprendizado para mim enquanto leitor-cidadão?

As questões foram respondidas sob a forma de interação oral durante a projeção dessa coluna social em sala de aula, pelo suporte vídeo-projetor. Às questões 2), 3) e 4), as respostas atenderam às expectativas sobre o tema (o quê) e o contexto (quem), demonstrando-se uma boa percepção dos alunos sobre esses elementos do gênero coluna social.

Às questões 1), 5) e 6), os alunos foram unânimes em responder que a coluna informa um fato irrelevante para sua formação enquanto leitores e cidadãos, e não conseguiram apontar o tipo de conhecimento que poderia ser extraído do fato noticiado. Também com relação a estas questões, houve boa percepção dos elementos pragmáticos do gênero em questão, na medida em que, para os alunos, a finalidade da notícia não estava associada ao aspecto de informatividade, como é comum nos gêneros jornalísticos. Nesse sentido, o teor da notícia está mais relacionado a uma fofoca do que a uma informação propriamente dita.

A partir desses resultados, tecemos algumas considerações sobre esta notícia, no intuito de despertar na turma uma visão crítica sobre o gênero coluna social, sensibilizando-os para os motivos pelos quais um site de notícias publicara tal texto. A esse respeito a maioria dos alunos

respondeu que as pessoas gostam de saber da vida dos seus ídolos e que essa informação faz as pessoas acessarem o site. Esses comentários demonstram a percepção dos alunos sobre as verdadeiras finalidades pragmáticas da notícia relacionada à fofoca, transmutada no gênero coluna social: ao mesmo tempo em que se vale da curiosidade inerente ao homem em conhecer a vida alheia, a mídia obtém êxito na divulgação do veículo, com sérias intenções mercadológicas.

Na sequência destas atividades, que tinham por objetivo maior sensibilizar os alunos ao contexto discursivo da coluna social, tecemos novas considerações a respeito dos valores vigentes na sociedade pela ótica da mídia virtual. Nesse sentido, é interessante notar como a notícia sobre o vestido de liquidação usado por uma celebridade atrai muitos olhares, enquanto assuntos de maior relevância social, relativos à política por exemplo, parecem ficar diluídos, estabelecendo-se aí uma certa alienação social.

Na quinta e última etapa, solicitamos novas produções textuais, pertencentes aos gêneros fofoca, coluna social e notícia. Os alunos obtiveram êxito maior em suas produções textuais, percebendo a distinção e relação de cada gênero.

5. Considerações finais

Neste artigo, propusemos o relato de uma experiência de transposição didática em sala de aula, a partir de cinco sequências didáticas. O objetivo inicial era sensibilizar os alunos para a compreensão da distinção dos gêneros coluna social e notícia, considerando sua origem a partir do gênero fofoca. As atividades propostas nas sequências tinham como finalidade maior promover a leitura crítica sobre as colunas sociais e notícias acessadas pelos alunos na internet.

Buscamos, desse modo, propor pistas de trabalho concretas que, no processo de ensino e aprendizagem do texto, revelam o papel fundamental do professor na concepção e elaboração de sequências didáticas com gêneros discursivos. Desse modo, de mero transmissor de conteúdos nas abordagens tradicionais, o professor passa a desempenhar o papel de mediador do conhecimento, e ainda, de interlocutor do aluno. A partir desse papel significativo, o trabalho do professor em sala de aula exige assumir a função de facilitador da aprendizagem, por exemplo, na construção de opinião.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. M. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BAKHTIN, M./VOLOCHINOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: M. Lahud. São Paulo: Hucitec, 2009.

BORN, Ani Mari Hartz. Mídia e vida social: uma reflexão sobre categoria, gênero e subgênero. In: *XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul* (Intercom), Novo Hamburgo, RS, 2010. Disponível em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/sul2010/resumos/R20-0523-1.pdf>>. Acesso em: 10-03-2015.

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

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. Ethos, cenografia, incorporação. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 69-92.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWORSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexão e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2011, p. 17-31.

**GÊNEROS ESCOLARES:
ENTREVISTA E CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS:
A ORALIDADE NA ESCOLA**

Fátima Eveline Vareiro Teixeira (UEMS)

evelyne.vt@hotmail.com

Valdinéia Marcondes Vieira (UEMS)

valdineia_vieira@hotmail.com

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.br

RESUMO

A oralidade está presente no cotidiano dos falantes de uma língua, mas, por ser considerado um gênero primário não é ensinado na escola. Ao adentrarem à escola, os alunos aprendem uma nova língua, considerada correta, exigida em normatizações, porém restrita unicamente ao fazer escolar, nas produções de texto, em respostas a questionários. Os estudantes passam a compreender que há duas línguas para se comunicarem o que ouvem e falam em comunidade e a que aprendem no ensino escolar. Mas como se comportam os estudantes quando estrategicamente são colocados em ação pedagógica na qual predomina a oralidade? Qual é a tendência dos estudantes: eles se manifestam expressivamente na oralidade ou usam o recurso da escrita para a realização da leitura oral do texto? Devido a oralidade ser pouco explorada na escola, pois no ensino de língua portuguesa a escrita é privilegiada e a oralidade é relegada por ser considerada inferior e incorreta idealizou-se um projeto no qual os alunos deveriam se deparar com situações com predomínio da oralidade. Este projeto se propôs em apresentar e analisar os resultados obtidos em atividade pedagógica com alunos de 8º e 9º ano com os gêneros orais formais contação de histórias e entrevista e estes resultados podem contribuir para a compreensão do quanto a língua falada é necessária ao ensino da língua materna.

Palavras-chave: Gêneros orais formais. Metodologia. Oralidade.

1. Introdução

Este artigo pretende expor e analisar os resultados de atividades pedagógicas sobre oralidade: contação de histórias e entrevista. Atividades estas, realizadas em duas escolas da REME de Campo Grande (MS). A proposta da atividade era analisar as marcas de conversação dos alunos expostos em condição de oralidade, observar se quando colocados nesta condição mantinham as características peculiares da oralidade, a espontaneidade e marcas de fala ou se, devido a serem incentivados pela escola, tendiam a transpor a oralidade para a leitura do texto escrito, por aceitarem, involuntariamente, a tendência do ensino escolar de relegar a ora-

lidade ao patamar de inferioridade.

É sabido que novos estudos apontam também para uma nova metodologia, na qual o ensino deva priorizar o interacionismo, bem como a tecnologia e as redes sociais pois estas ferramentas dispõem da escrita com características orais e tecnológicas. Esta situação de uso da língua deve ser de alguma forma abordada, discutida e ensinada na escola.

A questão que causa dúvida e distanciamento é o como se faz? É possível realizar atividades orais com gêneros primários formais, demonstrando as situações de uso quando os gêneros orais são primários, com fins comunicativos, e quando são orais formais e por isso, possuem estruturas e abordagem específicas porém estas, não anulam as marcas de conversação, estas são características próprias que se evidenciam na fala, mesmo naquelas direcionadas, pois tratam-se da expressão do ser, mecanismos que os seres dispõem para se manifestarem oralmente.

Na ótica do ensino, os gêneros constituem um ponto de referência concreto para os alunos. Em relação à extrema variedade das práticas de linguagem, os gêneros podem ser considerados entidades intermediárias, permitindo estabilizar os elementos formais e rituais das práticas. Assim, o trabalho sobre os gêneros dota os alunos de meios de análise das condições sociais efetivas de produção e de recepção dos textos. Favorece um quadro de análise dos conteúdos, da organização do conjunto do texto e das sequências que o compõem, assim como das unidades linguísticas e das características específicas da textualidade oral. (DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 172)

Para tanto, idealizou-se as atividades pedagógicas em escolas distintas, na qual em uma tratou-se da contação de histórias com alunos de 8º ano e em outra, com alunos de 9º ano do ensino fundamental, realizou-se uma entrevista objetivando a análise e expressividade nas marcas de oralidade dos entrevistados. As atividades eram direcionadas, com os alunos de 8º ano a metodologia seguia o projeto de leitura já existente na escola e previamente realizado, deste, selecionou-se três textos literários: “A Cartomante”, de Machado de Assis; “Um Conto de Natal”, de Charles Dickens e “A Menina que Aprendeu a Voar”, de Ruth Rocha. Épocas e linguagens diferentes do texto literário. Estes textos deveriam ser relidos e contados através de uma gravação no celular, uma mídia tida na escola como proibida, mas que bem direcionada pode trazer resultados positivos de incentivo à leitura e também despertar o exercício da oralidade no ensino de língua, pois seria um momento individual, no qual aluno gravaria em seu celular a sua versão, o seu entendimento da história e a sua expressão.

2. Metodologia

Foi proposto aos alunos do nono ano do ensino fundamental, na escola municipal Professora Danda Nunes fazer um estudo das marcas da oralidade na conversação. A sala foi dividida em grupo. Cada grupo teria que realizar uma entrevista com um funcionário da escola: zelador, porteiro, diretora, professores. Em seguida, os grupos tinham que apresentar para a classe, em data show, a entrevista transcrita apontando as marcas da oralidade.

Antes desse trabalho, foi realizado com a turma a análise das marcas da conversação em diálogos escritos, histórias em quadrinhos; entrevistas de pessoas em geral nos jornais televisivos.

A turma percebeu que as marcas de conversação são muito comuns. Para o falante, elas podem ser muito convenientes no momento em que ele está se expressando, mas que ao serem retiradas do texto, não fazem falta na compreensão do sentido.

Os alunos perceberam que esta análise pode ser feita também em contextos como um seminário, um júri, em uma sala de aula ou em uma consulta médica. Contudo, a fala, numa interação em contextos adversos pode apresentar outras especificidades, outras marcas.

Ao ser comparada, por exemplo, uma conversa trivial e uma entrevista, uma das observações mais óbvias que se pode fazer é que, diferentemente do que acontece na conversa trivial, na entrevista, os turnos de fala são premeditados, ou seja, ao entrevistador cabe perguntar e ao entrevistado, responder. Os alunos perceberam que na entrevista as falas ficam mais ou menos organizadas; na conversa cotidiana, as marcas da oralidade podem ser muito mais constantes e definidas, pois nada é premeditado.

Quanto ao trabalho com a contação de história, as atividades eram de leitura e contação da história lida e voltou-se aos alunos de 8º ano B da E. M. Frederico Soares. A metodologia seguia o projeto de leitura já existente na escola e previamente realizado. Deste, selecionou-se três textos literários: “A Cartomante”, de Machado de Assis; “Um Conto de Natal”, de Charles Dickens, e “A Menina que Aprendeu a Voar”, de Ruth Rocha. Épocas e linguagens diferentes do texto literário. Os textos deveriam ser relidos e contados através de uma gravação no celular, uma mídia proibida nas escolas, mas que bem direcionada pode trazer resultados positivos de incentivo à leitura e também despertar o exercício da orali-

dade, pois se tratava de um momento individual, no qual aluno gravaria em seu celular a sua versão, o seu entendimento da história e também como a sua expressão, através da qual seriam observadas as marcas de conversão presentes nas falas da contação de história.

3. Conceituação as marcas da conversação

Já é sabido que na análise da conversação não se pode utilizar as mesmas características sintáticas da língua escrita, pois a oralidade deve obedecer a princípios comunicativos e não meramente sintáticos. Sendo assim, podemos falar dos marcadores conversacionais que são expressões que servem de elo de ligação entre unidades comunicativas e que tornam a linguagem falada dinâmica e expressiva.

Além disso, constituem sinais que amarram o texto enquanto estrutura de interação interpessoal e asseguram o desenvolvimento continuado do diálogo, frequentemente operando como dêiticos discursivos que pontuam o texto conversacional. São em sua maioria desprovidos de conteúdo semântico e papel sintático, e irrelevantes na interpretação do tópico; contudo, não deixam de ser imprescindíveis e recorrentes na construção do discurso.

Estes recursos da conversação podem aparecer em várias posições: na troca de falantes, na mudança de tópicos, nas falhas de construção, em posições sintaticamente regulares. Podemos dizer que estes recursos podem operar como iniciadores de turno ou unidade comunicativa ou podem operar como finalizadores.

Numa subdivisão em tipos de evidência, podemos mostrar assim: marcadores verbais, marcadores não verbais, marcadores suprasegmentais. Os suprasegmentais ou prosódicos são as pausas, entonação etc., que são de natureza linguística, mas não de caráter verbal; e os não-verbais são o olhar, o riso, a gesticulação etc.

Sabe-se que a conversação é comumente referenciada como uma parte importante do processo de comunicação entre dois ou mais indivíduos: “uma interação verbal centrada, que se desenvolve durante o tempo em que dois ou mais interlocutores voltam sua atenção visual e cognitiva para uma tarefa comum”. (MARCUSCHI, 2006)

Fica claro, então, que a conversação é, assim, a porta através da qual as interações sociais acontecem e na qual as relações sociais são es-

tabelecidas. Pridham (2001) explica que a conversação é, basicamente, “qualquer troca interativa falada entre duas ou mais pessoas”. Como Marcuschi (2006), o conceito de Pridham foca, principalmente, a conversação como prática falada. No entanto, esta não é apenas constituída de linguagem oral, mas, igualmente, de uma série de elementos como tom de voz, entonação, silêncios e elementos não verbais que vão delimitar o sentido daquilo que é dito, fornecendo pistas do sentido.

4. Gêneros orais formais

Os gêneros se relacionam com os usos reais da língua, e os orais se inserem nas diversas atividades humanas. Estas características apontam para a necessidade do ensino de explorar mais o estudo com gêneros orais. Os gêneros orais formais apresentam diferenças estruturais, linguísticas e discursivas que se confrontam com os gêneros orais cotidianos, fator que possibilita ao estudante dominar formas mais institucionalizadas: “O papel da escola é levar os alunos a ultrapassar as formas de produção oral cotidianas para confrontá-los com outras formas mais institucionais, mediadas, parcialmente regulada por restrições exteriores”. (DOLZ & ESCHNEUWLY, 2004, p. 174-175).

O trabalho com gêneros orais formais não exclui a leitura ou a escrita, estas habilidades são exercidas como planejamento prévio que direciona e organiza o processo posterior: a oralidade.

Habilidades lexicais, gramaticais, linguísticas e comunicativas são desenvolvidas através dos textos orais, porém, a maior contribuição está na aquisição da posição e na postura diante do outro.

A exposição representa um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos. Para a audiência, mas também e, sobretudo para aquele (a) que a prepara e apresenta, a exposição fornece um *instrumento* para aprender conteúdos diversificados, mas estruturados graças ao enquadramento viabilizado pelo gênero textual. A exploração de fontes diversificadas de informação, a seleção das informações em função do tema e da finalidade visada e a elaboração de um esquema destinado a sustentar a apresentação oral constituem um primeiro nível de intervenção didática, ligado ao conteúdo. (DOLZ & SCHNEUWLY, 1998, p. 216)

Os gêneros orais vão além da fala contam também no processo de comunicação, as modulações vocais, gestuais e corpo que produzem efeitos para a compreensão do interlocutor. Dependendo da abordagem a linguagem pode ser mais formal ou informal, pois, varia segundo a esfera de circulação. Por isso, a necessidade de se planejar e atentar para a es-

trutura de gênero oral em questão e respeitar as suas estruturas e sequências dialógicas, semânticas e discursivas que diferenciam o momento da interação e atentam o falante às reações de compreensão por parte do ouvinte.

Desde a publicação dos PCN, no final da década de 1990, as diversas propostas curriculares propõem o ensino de gêneros orais. Mas, quais gêneros orais ensinar? Aqueles que, embora apresentados oralmente, dependam da escrita para existir: peças de teatro, palestras, exposições em seminários, peças de argumentação em júri simulado, entrevistas, reportagens de TV simuladas, contação de histórias de tradição oral, sarau de poemas etc.

Para que os gêneros orais mais formais se tornem instrumento do domínio consciente de atividades de linguagem, eles precisam ser apoiados em pesquisa bibliográfica, ou seja, em gêneros escritos. Além disso, é necessária a organização prévia, por escrito, do que se vai dizer oralmente. Os alunos também precisam ser orientados sobre entoação, interação ativa com os demais alunos durante a exposição do tema, uso de material de apoio apropriado (como cartazes, gráficos...) etc. Mas sem a leitura prévia de textos de pesquisa e de anotações escritas, a atividade não resultará em aprendizagem para quem o apresenta ou ouve. (Olimpíada de Língua Portuguesa: Escrevendo o Futuro, 19/03/2009).

5. *Entrevista e contação de histórias: gêneros textuais orais e escritos*

Todo gênero possui características de modo relativamente estável, o que constitui gênero textual, sua denominação é estabelecida por critérios heterogêneos que variam em função do uso que se faz dela através do conteúdo, modo de organização ou tipo de circulação do texto em sociedade. (KOCH, 2002).

As entrevistas podem ser concedidas em veículos de comunicação como rádio e televisão, mas há entrevistas que são transcritas para a linguagem escrita, como é o caso da ocorrência em jornais impressos ou revistas. A entrevista é um gênero textual que tem por finalidade informar. Exige sempre uma interação entre o entrevistador e o entrevistado, com cujo objetivo deste é relatar suas experiências e conhecimentos acerca de um determinado assunto de acordo com os questionamentos previamente elaborados por aquele que entrevista. Trata-se do discurso propriamente dito, em que perguntas e respostas são proferidas consoantes ao assunto

abordado. Em meio a essa interação há um controle por parte do entrevistador para demarcar o momento da atuação dos participantes. Compõe-se de manchete, apresentação e perguntas e respostas.

A contação de histórias por, sua vez, é de tradição anterior a escrita e sua evolução acompanhou as transformações econômicas e sociais da história da humanidade. A prática de contar cedeu lugar para a leitura oral da história.

No século XV, Gutemberg criou a imprensa escrita, e esta passou a predominar sobre as práticas orais de contar histórias, fato este que se tornou ainda mais marcante com a difusão da literatura no século XVIII. Foi um período de grandes mudanças, ocorreu a expansão da produção dos livros e a consolidação da burguesia e a obrigatoriedade da educação para a criança. Surgiu então, uma vasta literatura destinada à infância, pois, as narrativas originadas com a contação de histórias foram recolhidas da memória popular, recriada e publicada. Os contos de fadas, as fábulas e as lendas foram as primeiras narrativas publicadas visando o público infantil. (FREITAS, 2002).

A linguagem escrita avançou muito e passou a predominar sobre as práticas orais de contar histórias, passando a ser vista como inferior por advir e circular entre a camada popular. Com o surgimento do livro então, a contação de histórias deu lugar à atividade de leitura oral, na qual a história é lida a partir do texto escrito, sem o ato espontâneo e criativo de contar, criar, falar. “Contar histórias para crianças sempre expressou um ato de linguagem de representação do real direcionado para a aquisição de modelos linguísticos. (PALO & OLIVEIRA, 1986, p. 9, in FREITAS, 2002, p. 41)

A linguagem oral é o primeiro contato das crianças com a língua e seu sistema linguístico. Quando ela começa a ser alfabetizada já possui um vasto contato com os que o cercam, por isso a escola deve incentivar o ensino com os gêneros orais, e a contação de histórias não só estimula a criatividade e o lúdico como também promove o desenvolvimento da habilidade linguística e a interação social.

6. *Análise das marcas de conversação nas entrevistas realizadas pelos alunos*

A principal maneira de se obter dados de maneira espontânea é gravar as conversas dos participantes em áudio e/ou em vídeo. Foi isto

que os alunos fizeram. Apresentaram aos participantes a razão do trabalho: analisar as marcas da conversação e pediram licença para gravar uma entrevista. Alguns grupos realizaram a gravação com as imagens em vídeo. Outros grupos preferiram gravar somente em áudio.

Em seguida, os alunos observaram em sala, ouvindo as entrevistas gravadas, que no início da entrevista o entrevistado se comportou de maneira muito cuidadosa com a linguagem, mas conforme o tempo foi passando, o entrevistado ia ficando mais à vontade, pois é natural que as pessoas não são capazes de se automonitorar (gestos e linguagem) por longos períodos de tempo.

Logo, os alunos chegaram à conclusão que os participantes acabam por se acostumar com a presença de câmeras ou gravadores e passam a agir naturalmente depois de certo tempo na presença dos equipamentos de gravação, de modo que as marcas na conversação vão ficando mais espontâneas.

Neste caso, podemos notar outro elemento apresentado na conversação que é a sua característica de acontecimento, pois compreende trocas em uma unidade temporal na qual os participantes encontram-se, constroem e dividem um contexto.

Alguns trechos foram transcritos de uma das entrevistas realizadas pelos alunos com os funcionários da escola onde estudam. As entrevistas foram exibidas em projetor de multimídia na sala de aula e analisadas pelos alunos do nono ano e a professora de língua portuguesa, Valdinéia Marcondes, que intermediou as análises das marcas da conversação.

Entrevista com a Diretora, Professora Lurdes da E. M. Danda Nunes, onde os alunos estudam:

ALUNOS: Diretora Lurdes, por que a senhora escolheu a carreira de professora?

DIRETORA: Olha... na verdade, eu...eu escolhi bem mais tarde. Eu era comerciante, sempre trabalhei com comércio, amava trabalhar com comércio. Depois dos trinta anos... então... bem mais tarde é que eu resolvi que eu ia... é... ser professora, entendeu? (...)

ALUNOS: Ah, sim... mas como diretora dessa escola, quais são seus maiores desafios?

DIRETORA: Bem, os maiores desafios... tem vários desafios, né? Eu creio que o maior desafio é fazer com que a gente tenha uma qualidade de ensino. Segundo desafio, que a gente tenha ótimos relacionamentos. A gente tem muitas necessidades e poucos recursos, certo? Por exemplo, cê viu? choveu e inundou a escola. Você não tem como consertar

isso agora, você depende de aprovação, você depende de recurso, depende disso, então, isso me frustra muito.

Na primeira pergunta, os alunos notaram que a entrevistada não sabia direito do teor da pergunta por isso titubeou ao iniciar a frase completa. De modo que o marcador inicial – “olha” – é bem apropriado dos marcadores iniciais (um quadro com os sinais de conversação verbal (MARCUSCHI, 1997) com sinais do falante e sinais do ouvinte foi estudado em sala de aula, antes de se analisar as transcrições das entrevistas).

Os alunos também notaram as pausas - muito comuns na conversação e que mesmo numa entrevista elas estão presentes. As pausas servem para organizar os pensamentos e planejar o próximo turno. Dant (2000) ressalta que o silêncio é significativo e notado. Assim, percebemos que trecho acima, há pausas e hesitações, o que nos parece que a entrevista é semiestruturada, então, as dúvidas vão surgindo no momento em que os entrevistadores tecem as próximas perguntas.

Foi mostrado aos alunos que a maior parte dos marcadores conversacionais encontrados nos textos transcritos por eles expõem a necessidade de apoio para a progressão conversacional, ou a busca de aprovação discursiva. É o caso dos marcadores mencionados acima como *medi*ais de sustentação, notadamente o *certo?* e o *entende?* o *né?*

Sobre as transcrições, temos de ressaltar como é imprescindível a transcrição das conversas gravadas, neste caso, as entrevistas feitas pelos alunos. A transcrição dos dados não é um mero procedimento que transforma texto oral em documento escrito, visto que ela obedece a uma série de convenções que sinalizam os diferentes aspectos que permearam uma determinada conversa (ou trecho de conversa) naquela hora e naquele local.

Alguns dos aspectos que frequentemente são marcados nessas transcrições são: pausa (em centésimos de segundos), sobreposição de falas, entonação ascendente ou descendente, palavras proferidas de forma incompleta, aspiração ou expiração de ar durante a fala, entre outras que se mostrarem relevantes.

As transcrições feitas depois (da gravação) foram utilizadas como uma forma conveniente para representar o material gravado de forma escrita, mas certamente não como uma possível substituição desse material (PSATHAS & ANDERSON, 1990).

7. As transcrições e as marcas de conversação na contação de histórias – as análises a partir da atividade

TEXTO I

A Cartomante

Machado de Assis

Vilela e Camilo eram amigos de infância. Vilela era casado com Rita que mantinha um caso com Camilo, que se encontravam durante muito tempo às escondidas. Até que Camilo começou a receber cartas anônimas, ou ameaçando ou falando da traição. Devido a isso Camilo resolveu se afastar de Rita, assim, fez com que ela imaginasse que ele não *a amava mais*, então ela procurou uma cartomante para saber se ele ainda a amava.

Depois disso os dois se reencontraram, Rita contou sobre a cartomante para ele, e ele zombou de Rita, pois ele não acreditava nestas coisas.

Vilela mandou uma carta para Camilo dizendo para ele comparecer em sua casa urgentemente. Camilo *fica* apavorado, logo achando que Vilela descobriu sobre a traição.

Quando Camilo estava indo a casa de Vilela, no meio do caminho uma carroça o fez parar bem em frente a casa da cartomante, mesmo sem... não acreditando nestas coisas ele entra pois parecia ser obra do destino. Ela consulta as cartas e diz ... que ele não tinha o que temer que Vilela não sabia da traição e que ele e Rita seriam felizes com seu amor.

Acreditando na cartomante Camilo foi até a casa de Vilela. Chegado lá se deparou com Vilela completamente transtornado e Rita morta caída no chão. Camilo *é* morto pelo amigo que apenas o esperava para vingar a traição.

TEXTO II

A Menina que Aprendeu a Voar

Ruth Rocha

Um dia, Joana que estava em seu quarto se arrumando para ir pra escola sem mais nem menos, começou a voar a subir e quando viu estava voando, com a cabeça encostada no forro, pensando em como *ela ia* descer quando sua mãe entrou no quarto. *Ela* levou um grande susto e pensou que não devia dar atenção ao que estava vendo e fechou a porta depressa. Joana logo quis descer,

então fincou os pés no teto e empurrou com força, veio direto para baixo e caiu em cima da cama. Joana tentou voar novamente mas não conseguiu, então foi para a escola. Quando passou pela sala viu que os pais estavam tomando café, mas Joana não estava com vontade de conversar sobre esse negócio de voar e saiu correndo, disse tchau a todos e foi embora.

No caminho, Joana teve um *pouco* de medo e se ela voasse de repente? Era capaz de passar das casas, era capaz até de dar de cara com um urubu.

Quando Joana chegou na escola, correu para a classe, porque já estava atrasada. Durante a aula bem que Joana teve vontade de voar mais não conseguiu. Quando chegou a hora do recreio ela contou a Gabriela, sua melhor amiga, tudo o que aconteceu e de repente Joana começou a subir devagarinho, depois mais e mais depressa. Joana estava preocupada porque não sabia como descer ela passou pertinho do mastro da bandeira e nele se agarrou, todos estavam adorando aquela novidade. Eles gritavam tanto que veio lá de dentro uma daquelas senhoras que tomam conta do recreio e começou a dizer: “façam silêncio... em fila ... vamos para aula!”

Joana estava lá em cima pensando o em como ia descer, então ela deu um mergulho como na piscina e foi descendo devagar, foi direto para a fila pensando como era bom voar.

A bagunça na escola era grande, todos tinham uma opinião sobre o fato de Joana poder voar.

As professoras, nas classes, estavam loucas, uma professora chegou a subir na mesa para chamar a atenção e aos poucos os alunos foram se acalmando e falando sobre outras coisas.

Joana voltou para casa, mais nem Joana e nem sua mãe falou sobre o caso de Joana poder voar.

No dia seguinte, Joana saiu mais cedo, passou na casa de Gabriela e José Bento e foram fazendo a maior farra na rua e é claro, chegaram atrasados na escola.

Dona Cleópatra já estava no portão com aquela cara superfeia, porque *pra* ela chegar atrasado era pior do que bater em mãe.

As crianças entraram e foram direto para as classes, bateram na porta e entraram e a professora continuou com “não pode, não pode, não pode isso, não pode aquilo.”

A professora começou a dar uma aula que até que era engraçada ... Ela disse que nas vozes dos animais a lebre assobia, o grilo cricrila e a onça esturra e as meninas começaram a rir. A professora então começou a brigar com Joana, quanto mais ela explicava que achou engraçado a onça esturrar mais a professora ficava brava, então ela mandou a Joana calar a boca. Nesta hora quase que Joana voou mas envolveu os pés nas pernas da cadeira e ficou lá. Mas quando se distraiu olhando para a janela, soltou os pés e começou a voar, então todos se deram as mãos e voaram juntos saindo pela janela. Foram voando, voando, só uma ou outra criança ficou na sala tristonha por não saber voar.

A professora então foi até a janela e chorou uma lágrima salgada.

TEXTO III

Um Conto de Natal

Charles Dickens

Scrooge estava sentado em seu escritório trabalhando quando chegou o seu sobrinho lhe dando feliz natal mas, Scrooge o tratou mal, dizendo que natal não era nada, que era só mais um motivo para folga. *Bem*, então expulsou do escritório. Em seguida veio um empregado dizendo ... pedindo folga e Scrooge tratou mal *tamém* dizendo que não ia dar folga, que não havia motivos para isso! Em seguida veio também duas moças da caridade pedindo ajuda para crianças que estavam que estavam passando fome, *mais tamém* ... Scrooge *tamém* a tratou mal, dizendo que não era nenhuma instituição de caridade para ajudar pobres, e expulsou *elas* e bateu a porta na cara delas.

Logo depois Scrooge foi dormir, *mais* acordou com uma luz muito forte, era o seu antigo sócio Marley. Scrooge acordou muito assustado perguntando se ele não estava morto. Marley respondeu que sim, mas veio avisar que ele tinha que mudar, virar uma pessoa melhor, do bem, e que viriam mais três espíritos, um em cada noite.

Chegou em uma certa noite, veio o primeiro espírito, o espírito do natal passado, mostrando o quanto ele era feliz mesmo sem nenhum dinheiro.

Na outra noite, o segundo espírito, do natal presente mostrando como as pessoas tinham medo dele e não gostavam nem de ficar perto. Já o terceiro espírito mostrou como as pessoas não gostavam dele, o humilhavam, ele não ... ele nada contente, assustado, pediu para voltar para casa dele com muito medo. O espírito levou ele para casa, ... na manhã seguinte, acordou e percebeu o quanto ele era ruim e que deveria mudar mesmo, por vontade própria ... Ele percebeu também que não precisava se arrepender tanto do passado, que a partir de agora poderia mudar então ... Então mudou, se tornou uma pessoa do bem, ajudou a todos que necessitavam, deu folga ao seu funcionário, desejou um feliz natal e um ótimo ano novo para seu sobrinho e deu caridade também às moças que estavam precisando.

Se tornou uma pessoa do boa, mas logo, logo ... pegou uma doença muito ... grave, mas continuou fazendo o bem, mas logo dois meses depois faleceu. Mas ao menos deixou uma boa lembrança, nos seus ... últimos dias de vida.

Os textos acima foram produzidos oralmente, através da gravação no aparelho celular. Realizados individualmente e surgiam da leitura de um texto literário, ou seja, os alunos leram o texto original e o reproduziram oralmente a partir aquilo que mais lhes marcou no texto, o que ficou guardado em suas memórias. Portanto, o processo de gravação se valeu de uma produção escrita, um roteiro que os alunos utilizaram para direcionar as falas no momento da gravação. Pouco se observa em relação às

marcas de conversação, exatamente porque o texto oral partiu do texto escrito.

Este fator comprova que os alunos, por terem sido pouco estimulados à oralidade, quando exigidos, realizam a oralização, ou seja a leitura oral do texto, mesmo que seja apenas em roteiro, e não como resumo para ser lido. Um processo automatizado, que se realiza frequentemente, desde o início de seu aprendizado escolar. Esta tendência de simplesmente ler o texto escrito foi demonstrada pelos alunos na contação de histórias o que configura em uma contação preocupada com o resultado estilístico e estruturado e que retira do contador a espontaneidade que permite a evidenciar as marcas de conversação presentes nos discursos livres, mesmo os alunos estando sozinhos em ambientes íntimos. É a eterna cobrança da avaliação. “A leitura em voz alta, isto é, a escrita oralizada, representa a atividade oral mais frequente na prática (70% dos professores entrevistados)”. (PIETRO & WIRTHNER 1996, p. 132, *apud* DOLZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 167)

É notório também que no processo de contação de histórias os alunos procuraram usar, além dos elementos verbais, os paraverbais: postura de oradores, voz, entonação e como já mencionado, notas de apoio o que é muito positivo para os textos orais formais, ou seja, quanto a função da exposição em público, os alunos já podem demonstrar a postura esperada para a ação comunicativa.

Outro fator de grande relevância, observado com a atividade de contação de histórias, foi a adesão à leitura, quando mencionado que esta seria em gravação no aparelho celular, alunos que se mostravam relutantes à leitura oralizada demonstraram interesse imediato em ler o texto e reproduzi-lo oralmente, em gravação com o aparelho celular.

Com as gravações os alunos se ouviram, analisaram o tom de suas vozes, refletiram sobre os seus erros e refizeram as gravações várias vezes até chegar ao que consideraram o ideal para então entregarem o texto gravado à professora. Foi a primeira vez que os alunos puderam se ouvir e se analisar.

Quanto às marcas de conversação o que se observou é que os alunos procuraram imprimir certa polidez em seus discursos, isto nos três casos, em maior ou menor grau, sendo o último com maior incidência de marcas da fala.

Em relação ao **Texto I**, há uma procura de acertos muito grande, o

aluno tentou minimizar ao máximo as suas marcas, quase não há marcas de conversação e sim marcas de fala como no caso da quinta linha em que está escrito “*não a amava mais*”. Na fala costuma-se atribuir o pretérito imperfeito do modo indicativo quando o ideal é o uso do pretérito imperfeito do modo subjuntivo: *não a amasse mais*. Há também uma falta de concordância verbal em: “*Camilo fica apavorado*” quando deveria se atribuir o verbo ficar no pretérito perfeito do modo indicativo, tempo verbal no qual o texto está ancorado.

Há nas reticências (...) marcas de conversação em pausas não-sintáticas de hesitação, o aluno planejava o que iria dizer, organizava o seu pensamento, no momento da fala. (RATH, 1979, p. 96-97)

Quanto ao **Texto II**, segue a mesma tendência do anterior, na terceira linha apresenta uma diminuição do verbo, característica comum à fala quando ao atribuir “*ela ia*” deveria utilizar - ela iria, além disso repetições do nome da personagem em sequência, uma marca da fala ao enfatizar sobre quem se trata. O aluno também procura evidenciar os ditongos, ação que pouco acontece na fala, pois, nestas expressões como “pouco de medo” são assim representadas – po(?)co de medo –, havendo a elipse da semivogal. Há marca de fala também, algo bem recorrente “pra” ao invés de “para”.

Já como marcas de conversação, orientando-se em Rath (1979), as pausas (reticências) neste caso, são de pausas sintáticas de separação pois, evidenciam na expressão de aluno, o intuito de abaixamento do tom de voz – “*que até que era engraçada ...*” em tom afirmativo conclusivo.

E por último, o **Texto III**, o aluno tenta seguir o texto polidamente, mas acaba revelando mais de suas características orais, na terceira linha, por exemplo acrescenta a palavra “*Bem*”, que é uma função conversacional produzidos pelo falante, segundo Rehbein (1979), serve para, neste caso, anunciar o que será dito, sua função significativa é de expressividade pois se retirada do contexto não comprometeria a compreensão da sentença, pois a conjunção conclusiva “então” manteria o significado. As expressões “*mais e também*” aparecem com frequência na gravação do aluno, mostrando maior liberdade em sua fala, está em desacordo com a gramática mas é perfeitamente viável no contexto de realização no qual foi aplicado.

As marcas de pausa, apresentadas com as reticências nesta transcrição evidenciam assim como no primeiro texto, que são marcas não-sintáticas de hesitação com motivação cognitiva, o aluno elaborava o seu

pensamento e organizava a sequência do assunto. (RATH, 1979, p. 97)

8. Considerações finais

A partir das análises feitas, neste artigo, é possível perceber a importância dos marcadores para a espontaneidade e continuidade de uma conversação, tornando-a dinâmica e eficaz. Como há muito o que se estudar sobre os marcadores conversacionais, esta abordagem não pretende ser completa, apenas buscou um meio de orientar os alunos nas duas atividades apresentadas – a entrevista e a contação de história, mostrando a eles que a fala tem suas especificidades, naturalidade e espontaneidade que a escrita não tem. Ao transcrever a oralidade não se pretendeu registrar a escrita, mas entender os elementos importantes que caracterizam a fala no momento de exposição, para a melhor forma de apresentar o conteúdo.

Além disso, o trabalho com os gêneros formais contação de histórias e entrevista apontou alguns resultados muito importantes, o primeiro é que quando as pessoas são expostas a agir oralmente tentam aperfeiçoar a maneira de falar aproximando-a da escrita, minimizando os erros gramaticais de concordância, selecionando melhor os vocábulos, refletindo para melhor responder. E que mesmo primando por uma oralidade mais polida as pessoas não conseguem manter esta característica durante todo tempo, é neste momento que demonstram mais suas características de conversação que vão desde o que dito como o que é expressado em gestos, olhares, tom de voz e pausas.

Percebeu-se também com o trabalho que ensinar a língua materna por meio dos gêneros orais formais precisa fazer parte ativa dos componentes curriculares, que os alunos aprenderão muito mais quando realizarem atividades com o enfoque da oralidade, pois terão a possibilidade de uma “posição responsiva” (BAKHTIN, 1995), na qual se compreende e se promove a compreensão do discurso bem como a reação a ele.

Identificou-se também que esta prática embora imperativa exigirá tempo, trabalho e planejamento pois os alunos já automatizaram o ensino com devolutiva imediata que prima pela nota e por avaliações descritivas. Há pouca autonomia nestas atividades. Enquanto que quando interessam-se pela leitura, gravam suas vozes ou a de outros podem claramente, analisar e reelaborar sua oralidade, percebendo os erros dos outros e enfocando os seus próprios, procurando com eles a correção e adequa-

ção vocabular e com isso também assumem a postura do comunicador, revestem-se desta característica e se posicionam para melhor argumentar.

É evidente que o ensino voltado para a oralidade traria uma gama de benefícios para a aprendizagem e promoveria aos alunos melhor exercício de suas habilidades orais que por sua vez auxiliaria no pleno desenvolvimento da escrita propiciando que ambas, escrita e oralidade não se mantivessem dicotômicas, mas integradas, como inerentes que são, as características humanas da fala e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Parâmetros curriculares nacionais de língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1, artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994

FREITAS, Alessandra Cardozo de. *Os filhos da carochinha: a contribuição da literatura na estruturação da linguagem em crianças de educação infantil*. Rio Grande do Norte: UFRN, 2002.

KOCH, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 200

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores conversacionais. In: _____. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1997.

_____. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 2006.

OLZ, J.; SCHNEUWLY, B.; DE PIETRO, J.-F.; ZAHND, G. A exposição oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: R. H. R. Rojo e G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 215-246.

PRIDHAM, F. *The Language of Conversation*. London: Routledge, 2001.

PSATHAS, George; ANDERSON, Tim. The “practices” of transcription in conversation analysis. *Semiotica*, n. 78, 1990.

**GRAU: FLEXÃO OU DERIVAÇÃO?
ANÁLISE E ABORDAGEM
NA VISÃO DAS GRAMÁTICAS TRADICIONAIS E DOS LIN-
GUISTAS**

Karen Fernanda Pinto de Lima (UFAC)

karen.ifac@hotmail.com

Márcia Aparecida Alberto Magalhães (UFAC)

marciaalbertom9@gmail.com

Alexandre Melo de Sousa (UFAC)

alexlinguista@gmail.com

RESUMO

Muitos são os questionamentos acerca de estabelecer a distinção entre flexão e derivação, no âmbito do grau, devido às divergências entre a visão das gramáticas tradicionais e dos linguistas. Neste artigo, a finalidade é investigar a problemática na visão de alguns autores. Para fundamentar a pesquisa será feito um estudo de como o assunto é abordado pelos livros didáticos e qual o posicionamento dos autores Mattoso Câmara Jr. (1970), Rosa (1983), Sandman (1998), Loures (2000), Cipro Neto & Infante (2008), Cunha & Cintra (2008), Terra & Nicola (2008), Gonçalves (2013). O artigo está organizado em cinco partes: Introdução; Seção 2, que relata a abordagem do grau na visão dos gramáticos e em algumas gramáticas; Seção 3, que demonstra a posição de linguistas e pesquisadores da área sobre a Categorização dos afixos de grau; Seção 4, que apresenta um comparativo de como o assunto Flexão e derivação é abordado pelo livro didático; Seção 5, que traz uma proposta de ensino de acordo com o que propõe a análise linguística.

Palavras-chave: Análise linguística. Flexão. Derivação. Ensino.

1. Introdução

Ao refletir sobre o ensino de língua portuguesa nas escolas, muitas vezes profissionais da área apontam dificuldades na forma de apresentação dos conteúdos gramaticais, desde como estes são tratados pela gramática tradicional, quanto à forma que são apresentados pelos livros didáticos. A ansia em busca de novas formas para melhor utilizar e aplicar esses conhecimentos linguísticos na prática em sala de aula é constante pelas pessoas que almejam melhorias para o ensino da língua portuguesa nas escolas.

Diante dessas expectativas, neste artigo discutiremos acerca de um dos temas polêmicos relacionados ao ensino do léxico: O grau deve ser considerado flexão ou derivação? Procuramos embasar o estudo,

apresentando-o, tanto a visão dos linguistas quanto dos gramáticos, para melhor compreensão do assunto. Também expomos uma proposta de atividade direcionada a estudantes do ensino fundamental, considerando as teorias da análise linguística.

2. O grau: flexão x derivação nas gramáticas tradicionais

Ainda existe uma grande confusão no que diz respeito à categorização dos afixos de grau nas gramáticas tradicionais, influenciadas pela Nomenclatura Gramatical Brasileira (NGB) no que, resumidamente, se limitam na diferenciação formada pelos dois processos – o sintético e o analítico. Raramente encontramos gramáticas que tratam o processo de flexão e derivação, demonstrando suas semelhanças e diferenças.

Na visão tradicional da *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, de Celso Cunha e Lindley Cintra (2008), percebemos que os autores sofrem influências da NGB e tratam da flexão dos substantivos salientando três graus: normal, aumentativo e diminutivo. Em relação à flexão de grau do adjetivo é abordada da mesma forma que empregam em relação ao substantivo. Também observam que nem sempre o aumentativo está relacionado ao aumento de tamanho e o diminutivo a redução do tamanho do ser ou objeto descrito. Sendo, que em alguns casos, podem significar depreciação, afeto e expressão de outros tipos de sentimentos.

Na *Gramática de Hoje*, de Ernani Terra e José de Nicola (2008) verificamos também uma visão tradicional, seguindo a NGB. Os autores resumem o conceito de substantivo “Visto que o substantivo pode variar, vamos ampliar a definição de substantivo: substantivo é a palavra variável em gênero, número e grau que dá nome aos seres”. Além de conceituarem, apresentam defesa na qual consideram o grau puramente flexional, considerando que “o substantivo admite flexão de grau, isto é, podemos indicar o tamanho do ser que o substantivo representa em relação a um grau considerado normal” (TERRA & NICOLA, 2008, p. 111).

Na *Moderna Gramática Portuguesa*, de Evanildo Bechara, observamos que o autor não concorda com o que diz a NGB e ressalta que o grau não é um processo flexional, e sim derivacional, fazendo-nos refletir entre flexão e derivação. Também aborda a diferença entre substantivo, adjetivo e pronome, onde para muitos podem ser considerados um processo de flexão, ocorre o oposto, ou seja, um processo derivacional.

Ao verificar esses posicionamentos dos autores, percebemos que

não há uma unificação de regras entre os gramáticos sobre o grau, sendo avaliado para alguns como flexão, e para outros, como derivação. A *Gramática da Língua Portuguesa*, de Cipro Neto e Infante (2008, p. 228), define que:

Os substantivos podem ser modificados a fim de exprimir intensificação, exagero, atenuação, diminuição ou mesmo deformação de seu significado. Essas modificações, que constituem as variações de grau do substantivo, são tradicionalmente consideradas um mecanismo de flexão. Você perceberá, no entanto, que não se trata de mecanismos de flexão – obrigatórios para a manutenção da concordância nas frases –, mas sim de processos de derivação e de caracterização sintática.

Quando a temática é o uso do grau, devemos estar atentos quanto a essa problemática. Observamos que em muitas gramáticas abordam somente os principais afixos, algumas trazem atividades classificatórias, limitando-se somente ao -ão e ao -inho, descuidando-se de outros sufixos bem usuais.

3. *Categorização dos afixos de grau numa visão linguística*

No ensino de língua portuguesa é necessário considerar de forma proporcional o ensino de gramática, no entanto se tem observado no campo da morfossintaxe e da fonologia um campo relativamente fechado de possibilidades de análise do léxico. Ao se tratar de gradação dos nomes, a questão é extremamente polêmica, por não se chegar a um consenso sobre qual processo considerar: flexão ou derivação.

O teórico Matoso Câmara (1970), o primeiro a abordar o assunto na primeira metade do século XX, posicionou-se contra a tradição gramatical considerando a expressão de grau como um processo não flexional: “a expressão de grau não é um processo flexional em português, porque não é um mecanismo obrigatório e coerente, e não estabelece paradigmas exaustivos e de termos exclusivos entre si”. Seguindo a linha descritiva defendida pelo pesquisador Matoso Câmara, a maior parte das abordagens linguísticas reconhece a gradação afixal como um mecanismo tipicamente derivacional em português.

A natureza derivacional de todos os afixos de grau é defendida pelos teóricos Sandman (1989) e Rocha (1998) ao apontar a existência de inúmeros vocábulos portadores dos afixos de grau que não expressam tamanho: ‘calção’ (“traje de banho”); ‘camisinha’ (“preservativo”); e o uso de vocábulos como ‘filhinho’, ‘comidinha’, ‘sopinha’) para expres-

sar afetividade.

O valor discursivo dos afixos de grau é destacado por Loures (2000) por considerar que sufixos diminutivos têm como principal função, a afetiva. Expressam não necessariamente a dimensão do referente, mas a afetividade do falante: ‘cachorrinho’, ‘mulherão’, ‘leizinha’, ‘papelão’. Realçam qualidade e/ou quantidade de acordo com a intenção do falante.

Gonçalves (2013) aponta que para contornar a polêmica “faz-se necessário, em primeiro lugar, descrever os afixos de grau a partir de critérios tradicionalmente apontados como definidores da flexão”. E considerando que “estabelecer um limite preciso entre as duas ‘morfologias’ tem sido um problema central de diversos enfoques sobre o assunto” apresenta em forma de máximas, abordando apenas os aspectos que podem ser aplicados à expressão morfológica do grau. E conclui que “o mapeamento dos traços que diferenciam flexão de derivação deve ser encarado como tentativa de diagnosticar os afixos de uma língua e não como um veredicto sobre sua verdadeira localização no componente morfológico” (GONÇALVES, 2013, p. 163).

Em resposta ao impasse sobre a condição “o grau é flexão ou derivação em português” o autor defende que “o ‘é’ ou ‘não é’ dependem do ponto de vista que se tem em mente. [...] parece que em morfologia é preciso conforma-se com a inexistência de fronteiras rígidas e bem definidas” (GONÇALVES, 2013, p. 163). Em relação ao ensino dos afixos o autor propõe a importância de investir no uso desses elementos como recursos de expressividade e de estrutura discursiva textual. Sendo assim, ao professor é necessário tomar ciência de que para o aluno do ensino regular, pouco importa se o grau é flexão ou derivação. O que esse estudante deseja é o entendimento do uso desses afixos e a aprendizagem das habilidades de em quais contextos devem ser aplicados. Para isso é preciso apresentar esse afixos sempre de forma contextualizada, em situações de análise linguística, e diferentes das abordadas nas gramáticas tradicionais.

4. Flexão ou derivação: a proposta de ensino dos livros didáticos

Nesta seção pretendemos refletir sobre a abordagem adotada pelos livros didáticos em relação ao ensino do grau, se considerado flexão ou derivação. Também a visão dos autores e das orientações destinadas aos

professores. Se há uma preocupação em proporcionar ao estudante reconhecer, refletir e utilizar os afixos de grau nas diversas situações comunicativas. Utilizaremos livros didáticos do 6º ano do ensino fundamental, por ser nessa série que o assunto é comumente mais abordado. Embora ainda sem muito aprofundamento, porém com um conteúdo bastante significativo para a compreensão do uso dos afixos na língua portuguesa.

4.1. Projeto Araribá: Português – 6º ano

O exemplar analisado é destinado ao uso do professor. Contém orientações de como utilizá-lo em um anexo denominado *Guia* e recursos didáticos. Na segunda unidade, apresenta um estudo do grau dos substantivos com o subtítulo de flexão de grau. Na primeira atividade recomenda a leitura de duas tiras, uma do personagem Hagar, de Dik Browe e outra do Garfield, de Jim Davis. Na tira 1, de Dik Browe, na fala da personagem Helga “Sei que você detesta fazer trabalhos em casa... mas há uma coisinha que eu quero que você conserte antes que comece a estação das chuvas.” O livro propõe a seguinte atividade:

- a) Na tira 1, o emprego da palavra ‘coisinha’ sugere que o conserto a ser realizado por Hagar é de que proporção?”

Considerando a pergunta feita pelo interlocutor de Helga: “O que é?”, o contexto que mostra uma casa com um buraco enorme no telhado e a resposta do Hagar no último quadrinho: “O telhado.”, apresenta mais duas questões:

- b) O último quadrinho do texto 1 não confirma que o conserto a ser realizado é mesmo dessa proporção e essa diferença produz o humor da tira. Por quê?”
- c) Hagar, na tira 1, é uma personagem conhecida por não ter o menor interesse por afazeres domésticos. Considerando essa informação, explique por que Helga teria escolhido empregar a palavra coisinha no lugar de coisa”.

Na tira 2, o destaque é para a palavra amigo e o livro propõe uma reflexão sobre o uso da palavra, se no sentido de amigo grande (tamanho), um conhecido ou um amigo próximo (intimidade, alguém muito próximo, bondade). Em ambas as atividades, o uso do grau é posto considerando conhecimentos prévios dos alunos e incentivando a refletir sobre o uso dos afixos dentro de um contexto. No entanto, na página 72, apresenta, em um box à esquerda da página, o grau flexionado como normal, aumentativo e diminutivo. E as palavras: “bocarra”, “chuvisco”, “casinhola”, “saleta”, “lugarejo”, “fogaréu”, “barcaça”, “homenzarrão”, “copázio”, “festança”, “corpanzil” e “cabeçote” descontextualizadas,

acompanhadas da proposta de atividade: “Alguns substantivos do quadro estão no aumentativo, e outros, no diminutivo. Passe todos eles para o grau normal e escreva-os na linha correspondente”. Nessa proposta, considera as palavras como tendo origem um grau normal e o processo utilizado para a obtenção do grau é derivação, contudo o livro avalia flexão. Em outras atividades sugeridas pelo livro, o grau foi utilizado como flexão.

4.2. *Vontade de Saber Português* – 6º ano

O exemplar analisado é o “Livro do Professor”. Possui além dos conteúdos didáticos, um anexo contendo um caderno com orientações didáticas e metodológicas para o professor. Apresenta o assunto com o título de flexão e grau do substantivo, numa seção denominada “A língua em estudo”, páginas 85 a 92. Aborda os substantivos como flexão de gênero e número e o apresenta o grau com o subtítulo de grau do substantivo, eliminando a palavra flexão. As atividades são contextualizadas e textos de gêneros diversos.

As autoras tratam o uso dos afixos de grau, sempre considerando o sentido que expressam no momento do uso, e paralelamente faz observações conceituando, não de forma direta, mas relacionando o sentido ao contexto de uso desses afixos de grau. As orientações para o professor, em um caderno específico, contém citações de autores como Travaglia (2003) e Antunes (2007) que fazem uma abordagem sobre o uso da língua e os trabalhos que envolvem conhecimentos linguísticos para o trabalho com os afixos de grau, em um artigo escrito pelo professor Leo Ricino, que discute a questão e o destaque para o estudo de os teóricos Bechara e Câmara Jr., comentando a problemática no que se refere à concepção de grau. Além disso, as autoras citam a posição do gramático Celso Cunha e a NGB, em relação à visão mais tradicional, postulam o grau como processo flexional.

4.3. *Singular e Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem* – 6º ano

No livro *Singular & Plural: Leitura, Produção e Estudos de Linguagem*, os conteúdos didáticos estão divididos em três cadernos: “Caderno de leitura e produção”, “Caderno de práticas de literatura” e “Caderno de língua e linguagem”. Contém, em forma de anexos, um resumo de conteúdos e um “Manual do Professor”. O estudo do grau é mostrado

de forma muito indireta. No “Caderno de estudos da linguagem”, um estudo das classes de palavras e sob o subtítulo “Flexibilidade das palavras variáveis”, em um quadro em destaque, comenta o assunto:

Muitas palavras de língua portuguesa podem sofrer variação de forma: pode haver mudança de gênero (masculino e feminino), número (singular e plural), grau (diminui ou aumenta o tamanho ou a intensidade das coisas ou de suas qualidades) ou o tempo (presente, passado e futuro). (BALTASAR; GOULART; FIGUEIREDO, 2012, p. 227).

Além disso, o livro traz em forma de anexo, na página 296 um quadro com o título de flexão de grau dos substantivos, no qual apresenta o grau como normal, aumentativo e diminutivo. Logo abaixo com o título “Valores afetivos”, um comentário: “Tanto o aumentativo quanto o diminutivo podem expressar valores que não se relacionam ao aumento ou à diminuição do tamanho”. E um quadro citando alguns exemplos.

4.4. Algumas reflexões acerca da apresentação do grau nos livros didáticos

A análise dos livros demonstra que ainda não há por parte de alguns autores uma preocupação com a abordagem flexão e derivação, sendo esta preocupação também descrita no artigo “Abordagem da distinção flexão e derivação: uma análise em livros didáticos e gramáticas escolares”, de Ana Clara Carmona Bernardo: “[...] alguns autores não veem a necessidade de trabalhar a problemática flexão x derivação nos livros didáticos, e alguns até preferem enquadrar gênero, número e grau como flexão, a fim de simplificar a compreensão dos processos”. (BERNARDO, 2013).

Esse posicionamento dos autores de livros didáticos frente à problemática da flexão e derivação é algo que precisa ser discutido por pesquisadores, por ser o livro didático um dos recursos utilizado pelos professores e alunos em suas práticas em sala de aula.

5. Proposta didática para ensino do grau

Com o desejo de colaborar para a aprendizagem e a melhor compreensão do uso do grau, pensamos a proposta didática, utilizando o poema de Cecília Meireles “A Língua de Nhem” e, a partir deste, construímos as questões com o objetivo de que o aluno reflita sobre o conteúdo proposto. A proposta está organizada considerando as orientações dos

PCN de Língua Portuguesa e das Orientações Curriculares do Estado do Acre, que propõem o ensino de conteúdos em situações de análise linguística:

Plano de aula de língua portuguesa

SÉRIE: 6º ano.

TEMPO: 4 horas/aula.

GÊNERO TEXTUAL: Poema

TÍTULO DO TEXTO: A língua do Nhem

AUTORA: Cecília Meireles

COMPETÊNCIAS:

Utilizar a linguagem oral de forma adequada, em diferentes situações comunicativas, respeitando os diferentes modos de falar.

Utilizar, com propriedade, os conhecimentos sobre padrões da escrita sistematizados em situações de análise linguística.

CONTEÚDO:

Observação do papel dos elementos não linguísticos e prosódicos nas situações de interlocução.

DESCRIPTOR: Procedimento de leitura:

D3- Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.

CONTEÚDOS:

O uso dos substantivos como forma expressiva, motivada pelo contexto situacional: sufixos -inho, -inha.

O processo de adjetivação como algo que ultrapassa a questão normativa e atinge situações de enunciação em que se torna imprescindível para a construção do sentido da mensagem: os sufixos -inho, -inha.

DESCRIPTOR: Relação entre recursos expressivos e efeitos de sentido:

D19 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e morfo sintáticos.

Coerência e Coesão no processamento do texto:

D2- Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto.

5.1. Metodologia

O professor deve entregar cópias do texto para os alunos e fazer uma leitura para eles ouvirem. Em seguida organizar duplas para que façam a seguinte atividade:

- 1- Ler o poema em voz alta observando o ritmo e a sonoridade.

A língua do Nhem

Havia uma velhinha
que andava aborrecida
pois dava a sua vida
para falar com alguém.

E estava sempre em casa
a boa velhinha
resmungando sozinha:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

O gato que dormia
no canto da cozinha
escutando a velhinha,
principiou também

a miar nessa língua
e se ela resmungava,
o gatinho a acompanhava:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

Depois veio o cachorro
da casa da vizinha,
pato, cabra e galinha
de cá, de lá, de além,

e todos aprenderam
a falar noite e dia
naquela melodia
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

De modo que a velhinha
que muito padecia
por não ter companhia
nem falar com ninguém,

ficou toda contente,
pois mal a boca abria
tudo lhe respondia:
nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

- 2- Observar as palavras: velhinha, sozinha, cozinha e galinha. Todas terminam com sufixo -nha. Verificar, no texto, se todas possuem o sentido de tamanho pequeno. Justificar a resposta, citando os sentidos de cada uma.

- 3- A partir da observação dessas palavras, como descrever o uso do sufixo -inha. Ele sempre é utilizado para indicar tamanho pequeno? Escrever as observações justificando com exemplos de outras palavras que conhece e que também terminam em -inha.
- 4- Rer o texto para observar o uso das palavras terminadas em -inha. Geralmente, essas palavras transmitem a ideia de calma, tranquilidade. Comprove com elementos do texto e com exemplos de outros textos, por exemplo: as canções de ninar.
- 5- Utilizando as palavras *gatinha*, *coxinha*, *bonitinha*, *mulherzinha*, produzam pequenos textos em que as palavras destacadas sejam empregadas em sentido diferente do que representa o tamanho pequeno.
- 6- Selecione alguns textos para ler para a turma, sempre observando o emprego das palavras.

Após a leitura, é necessário um trabalho de revisão e reescrita dos textos produzidos, para melhor compreensão do uso dos sufixos estudados.

5.2. Avaliação

Observar e identificar como o aluno está e o quanto evoluiu em relação a: compreender textos orais; curiosidade quanto ao assunto em estudo; interesse em ouvir a leitura; interesse em dedicar-se à leitura; interesse em ler oralmente; interesse em obter mais informações sobre o assunto estudado e colaboração nas atividades em parceria.

6. Considerações finais

Fizemos uma exposição de abordagens dadas para o tratamento do grau, tanto na visão da gramática tradicional, quanto na visão dos linguistas e de livros didáticos. Observamos as discussões e contradições entre alguns autores. Muitos são influenciados e seguem a NGB, abordando de forma sintética o grau como flexão e defendem que o grau é um processo flexional, outros, mais questionadores defendem que é derivacional. Ou seja, não há uma coerência e precisão no referido assunto.

Diante do exposto fica evidente de que a esfera grau é um processo derivacional, e não flexional. No entanto, cabe ao professor conhecer e analisar essa dupla visão, para que, considerando os conhecimentos prévios dos alunos referente ao uso do grau, encontre metodologias que possibilitem uma abordagem clara e inovadora, facilitando a aprendizagem e a aquisição de novos conhecimentos pelos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACRE. Secretaria de Estado de Educação. *Cadernos de orientação curricular: orientações curriculares para o ensino fundamental – língua portuguesa*. Rio Branco: SEE, 2010.

BALTASAR, M; FIGUEIREDO, L; GOULART, S. *Singular & plural: leitura, produção e estudos de linguagem*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2012.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais (PCN)*. Língua portuguesa. Ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna /Nova Fronteira, 2009.

BERNARDO, A. C. C. *Abordagem da distinção flexão e derivação: uma análise em livros didáticos e gramáticas escolares*. Brasília: UnB, 2013.

CÂMARA Jr, J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. Petrópolis: Vozes, 1970.

CIPRO NETO, P.; INFANTE, U. *Gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Scipione, 2008.

CONSELVAN, T. B; TAVARES, R. A. A. *Vontade de saber português*. 1. ed. São Paulo: FTD, 2012.

CUNHA, C.; CINTRA, L. *Nova gramática do português contemporâneo*. 5. ed. Rio de Janeiro: Lexicon, 2008.

GONÇALVES, C. A. V. Flexão e derivação: o grau. In: BRANDÃO, Sílvia Figueiredo; VIEIRA, Sílvia Rodrigues. (Orgs.). *Ensino de gramática: descrição e uso*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

KANASHIRO, A. R. *Projeto Araribá: português*. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2010.

LOURES, L. H. *Análise contrastiva de recursos morfológicos com função expressiva em francês e português*. 2000. Tese (Doutorado). – Faculdade de Letras. UFRJ, Rio de Janeiro.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Leonora Affonso. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira-INL, 1977. Disponível em: <http://www.antoniamiranda.com.br/poesia_infantil/cecilia-meireles.html>. Acesso em: 22-03-2014.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ROCHA, L. C. *Estruturas morfológicas do português*. Belo Horizonte: UFMG, 1998.

SANDMANN, A. J. *Morfologia geral*. São Paulo: Contexto, 1989.

TERRA, E.; NICOLA, J. de. *Gramática de hoje*. São Paulo: Scipione, 2008.

HISTÓRIAS EM QUADRINHOS NA BATALHA A FAVOR DA LEITURA

Ketlyn Kelly de Carvalho Ricardo (UEMS)

kellyrcarvalho20@gmail.com

Suzi Tomassini de Souza (UEMS)

suzitomassini@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho objetiva discutir sobre a evolução das histórias em quadrinhos, partindo da primeira história em quadrinhos em 3D, publicada em 1953, evoluções estas que podem ser grandes aliadas dos professores para o incentivo à leitura em sala de aula. As histórias em quadrinhos ao longo de sua popularização, tornaram-se não só meios de veicular história/cultura, mais também uma forma de incitar a leitura e imaginação, este fator é primordial para facilitar a compreensão do conteúdo ministrado no âmbito escolar. Visto que este trabalho aborda os quadrinhos como meio de estímulo ao leitor no ambiente escolar, tendo foco nos artifícios que as histórias em quadrinhos vieram produzindo, como os quadrinhos em 3D, para manter a leitura atual e mais atraente aos olhos dos leitores, incluindo reflexões de até que ponto os quadrinhos podem ser úteis na escola. Os referenciais utilizados são Almada (2014), Figueiredo (2014), Galharte (2014). Nessa perspectiva as histórias em quadrinhos surgem para contribuir no meio escolar.

Palavras-chave: História em quadrinhos. Incentivo a leitura. Âmbito escolar.

1. Introdução

Em tempos de tecnologias tão avançadas, as histórias em quadrinhos ainda possuem um enorme percentual de leitores frequentes, chegando a dúvida de: o que pode ter feito as indústrias dos quadrinhos para manterem seus leitores atuais e assíduos das revistas impressas?

Sem dúvida os quadrinhos tem grande apelo popular, penetração que chegou aos estabelecimentos de ensino.

O presente artigo visa a analisar a trajetória/adaptação das histórias em quadrinhos através do tempo, tendo como motivação do primeiro quadrinho publicado em 1953 em 3D. Vendo o que pode ter mudado ou avançado nas indústrias dos quadrinhos em 62 para manter leitores assíduos.

Durante muito tempo os quadrinhos vieram tendo cada vez maior repercussão mundial, seu consumo conquistou uma massa gigantesca e leitores de todas as faixas etárias, logo seria inevitável sua entrada nas escolas como meio de se passar/conter conteúdo e estímulo a leitora não só dentro das escolas como fora; abriu um leque de possibilidades, como uma vez possuído adaptações de obras literárias incentiva o leitor posteriormente a buscar a fonte original, fato a ser relevante nas escolas.

É visado também discutir sobre a influência das histórias em quadrinhos no incentivo à leitura, principalmente no ambiente escolar, sendo um artigo que propõe a reflexão em questão do que pode ser útil em sala de aula e em uma leitura de entretenimento.

O presente trabalho se divide em dois momentos. No primeiro, denominado *Retrospecto das histórias em quadrinhos*, pretende-se recapitular os quadrinhos na história, como se deu seu início até os dias atuais. No segundo momento são discutidos os benefícios e limites da utilização das histórias em quadrinhos no âmbito escolar.

2. *Retrospecto das histórias em quadrinhos*

É notório que a técnica de se narrar uma história por meio de uma sequência ou não de imagens é primitiva. Desde os tempos das cavernas, os nômades, sem a presença da escrita ainda, registravam suas vidas, costumes, trabalhos, entre outras coisas do cotidiano, por meio das pinturas rupestres; de alguma forma já podemos ver o início do que mais tarde, no século XIX, seriam as charges e posteriormente, as histórias em quadrinhos e atualmente os memes no mundo virtual.

Voltando um pouco na história, as pinturas e gravuras pré-históricas feitas em paredes e rochas, nas cavernas a até mesmo ao ar livre, serviam para os povos nômades como meio de representar supostamente seus feitos em caças, rituais, situações de caça e entre outros fatos corriqueiros do cotidiano. Podemos ver que, na ausência da escrita, a forma como os povos demonstravam suas ações por meio dos desenhos, sendo em sequência como se fosse uma historinha, ou não necessariamente em sequência. Avançando um pouco mais no tempo, temos a presença de desenhos/figuras nas tapeçarias medievais, vitrais góticos que representavam narrativas de suas épocas contendo valores figurativos; e aproximadamente no século XIV surgem os filatérios (faixas com palavras escritas junto à boca dos personagens). Contudo, foi partir do século XIX que as

narrativas vieram acompanhadas de desenhos ou vice-versa, tidas como caricaturas/charge.

Posteriormente temos as histórias em quadrinhos, conhecidas popularmente também em outras regiões como mangás, gibi e comics, entre outras significações. Teve seu desenvolvimento inicial na Europa, para depois ser repercutida pelos Estados Unidos. Yellow Kid (1896), desenhado por Richard Fenton Outcault, é referida por muitos como a primeira história em quadrinhos publicada.

Os quadrinhos costumam ser divididos em quatro períodos: *era do ouro*, momento que pode ser compreendido entre 1938 e meados dos anos 50, fase em que as histórias em quadrinhos tiveram uma ampla popularidade pelo mundo, por ser um divertimento popular e barato; momento também que houve a definição do gênero dos super-heróis; os quadrinhos traziam em muitas de suas histórias de alguma forma o cotidiano, desejo e esperança em tempos de conflitos internacionais. A massa era representada nos quadrinhos. Por terem tido uma alta repercussão principalmente no público jovem, as indústrias dos quadrinhos foram acusadas de transmitir conteúdos prejudiciais alegando que os quadrinhos deixariam os jovens alienados e desajeitados, o maior precursor em questão da má influência dos quadrinhos foi o Dr. Wertham, tempos do regime dos quadrinhos. A *era da prata* que pode ser compreendida entre 1956 e 1970, são caracterizadas por publicações de muitos avanços tecnológicos e artísticos. A *era do bronze* que pode ser entendida entre 1969 e 1985, qualificada por ter tido várias reformulações de grupos, morte de personagens importantes, surgimento de assuntos tidos como *tabus* na época, como a inclusão de heróis vindos das minorias, sexualidade, identidade e drogas. A *era moderna* envolve a metade da década de 80, até o presente. Dando continuidade as temáticas da era de bronze, com temáticas mais sombrias e realistas, como os quadrinhos do Batman.

Especificamente no Brasil, a trajetória das histórias em quadrinhos se deu no século XIX, com estilo mais satírico; as publicações de revistas próprias de história em quadrinhos começou no século XX com influências estrangeiras dos heróis.

Uma consequência da grande repercussão dos quadrinhos são os filmes e séries produzidos baseados nas histórias em quadrinhos.

Analisando especificamente o primeiro quadrinho em 3D publicado em 1953, observando crianças lendo a revista, gerou-se a indagação de que após 62 anos de muitos avanços tecnológicos, o que as empresas

fizeram para continuar tendo leitores assíduos das revistas? O que elas modificaram ou não?

É sabido, portanto, que as indústrias das histórias só conseguiram se manter através do tempo, de fato por terem se padronizado seus quadinhos/conteúdos com a tecnologia, realidade e gosto da massa consumista, tornando-se um produto histórico/cultural.

Em vista disso, Lotufo e Smarra fixam que:

Podemos afirmar que [...] as histórias em quadinhos vão ao encontro das necessidades interpretativas e ideológicas dos seres humanos a partir do momento em que utilizam símbolos e códigos comunicacionais da cultura enquanto ferramenta normatizadora dos grupos sociais: a imagem e, por extensão, a imagem gráfica. (LOTUFO & SMARRA, 2012, *apud* LOTUFO e SMARRA, 2014, p. 157)

Desta maneira, Almada e Gomes (2014, p. 73) firmam que “o ser humano possui a necessidade de se reconhecer através de um arquétipo”. Tanto que as tiras na internet são muito presentes, existe essa necessidade de se ver retratado de alguma forma em algum lugar.

3. *Quadrinhos na escola: utensílio escolar*

De uma maneira geral as histórias em quadrinhos por si só estimulam o leitor, a ler mais e a usar a imaginação, entrando no âmbito escolar o estímulo à leitura é essencial.

Conforme Lotufo e Smarra “Nas últimas três décadas, assistimos a uma proliferação de histórias em quadrinhos educacionais, os chamados “quadrinhos adultos”, inspirados em grandes obras literárias nacionais e internacionais”. (LOTUFO & SMARRA, 2014, p. 158)

O pioneiro a defender a utilização dos quadrinhos em sala de aula foi Álvaro de Moya, que, em 1951, organizou juntamente com mais colegas a Primeira Exposição Didática Internacional de Histórias em Quadrinhos. E foi a partir daquele momento que se começou a ter esperanças futuras da utilização das histórias em quadrinhos nas escolas, visto hoje que está dando certo.

Adolfo Aizen foi outro defensor da utilização dos quadrinhos como “ferramentas educacionais” fazendo diversas adaptações de clássicos da literatura para as histórias em quadrinhos. Um tema muito discutido ainda, são as adaptações de clássicos da literatura, porém o único ponto a

ser ressaltado e crucial é de que as adaptações vêm como uma ponte para a obra original, uma ponte em questão de que após a leitura do quadrinho adaptado, o leitor tomaria interesse em ler a obra original, e de qualquer forma a adaptação não substitui a leitura da obra original, até mesmo porque é uma “adaptação”, o fundamental é incitar a leitura.

Maurício de Souza é outro grande contribuidor na área dos quadrinhos e escola, como consta Lotufo e Smarra – “Seus roteiros e quadri-nizações têm como foco a alfabetização da gente miúda e a construção do ser humano, através de uma nova ótica relativizadora dos valores éticos, morais, religiosos e afetivos, solidariedade e inclusão social”. (LOTUFO & SMARRA, 2014, p. 169)

Apesar de que “durante muito tempo as revistas em quadrinhos foram estigmatizadas como obras menores e que não contribuíam em nada com a formação do leitor” (ALMADA & GOMES, 2014, p. 75), passando esta fase estigmatizada, aos poucos as revistas em quadrinhos foram sendo “aceitas” no âmbito escolar.

Figueiredo e Marins certificam que “No âmbito escolar, os quadrinhos auxiliam crianças e jovens a solidificar o hábito de leitura e aprimorar a capacidade de compreender ideias”. (2014, p. 120)

Leve-se em conta que imagens e palavras juntas podem ensinar de forma mais eficaz. Segundo Vergueiro – “[...]nos quadrinhos, as imagens e os textos se ligam no decorrer da narrativa, para compor todo cenário de uma história”. Fala também que o recurso do quadrinho “[...] vai muito além da técnica utilizada nos livros ilustrados, em que as imagens apenas ilustram um contexto escrito”. (VERGUEIRO, 2009 *apud* ALMADA & GOMES, 2014, p. 100)

Ponderando que os quadrinhos permitem a identificação de regionalismos, neologismos, sexualidade, cultura, história e outros temas que podem ser analisados pelos professores para auxílio do conteúdo da ementa escolar.

Desta maneira, os quadrinhos “auxiliam” em sala de aula, pois, possuem um alto grau de informação (intertextualidade, história); estimulam o hábito da leitura; enriquecem o vocabulário dos alunos; têm caráter multinacionalizador; podem ser utilizados em qualquer nível escolar e incita o leitor a usar a imaginação, dentre outras funções.

Portanto, o limite do quadrinho na escola, ou seja, até que ponto ele pode ser aproveitado, é o professor juntamente com a coordenação

quem vai estabelecer. Pois, “cabe ao professor utilizar esses gêneros textuais como instrumento didático que priorize a realidade social do aluno” (FIGUEIREDO & MARINS, 2014, p. 130). Não apenas social, como também intelectual do aluno ou turma.

De forma que é preciso no ambiente escolar definir a leitura que vise obtenção de um conteúdo/aprendizado, da leitura de entretenimento/passatempo.

4. Considerações finais

Deveras os quadrinhos podem possuir várias funções e, dentro da sala de aula, o limite de seu uso vem com a prudência do professor. De qualquer forma, para auxiliar neste processo de aprendizado, encontramos nos quadrinhos um aliado.

Enfim, podemos perceber que além do entretenimento que os quadrinhos nos proporcionam, é possível extrair de uma leitura inicialmente de prazer, uma gama de conhecimentos que podem ou não serem estendidas para dentro das salas de aula.

Em tempos de tecnologias avançadas, onde temos tudo pronto, é preciso incitar a imaginação, a capacidade de criar e inventar, à vista disso, as revistas em quadrinhos dão ao leitor uma constante leitura em criatividade, por fim, têm seu valor conceituado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMADA, Bárbara; GOMES, Nataniel dos Santos. A questão da inclusão através das histórias em quadrinhos. In: GOMES, Nataniel dos Santos (Org.). *Grandes poderes trazem grandes responsabilidades*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014, p. 73-104.

FIGUEIREDO, Carla Regina de Souza; MARINS, Luciene Gomes Freitas. As tiras e as HQs de Maurício de Souza como instrumentos didáticos no ambiente escolar: uma reflexão. In: GOMES, Nataniel dos Santos (Org.). *Grandes poderes trazem grandes responsabilidades*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014, p. 119-132.

GALHARTE; Julio Augusto Xavier; SANTOS, Jailson Valentim dos Santos; CAVALCANTI, Mônica Regina Lopes. Cartas na mesa, no conto, nos quadrinhos: as três versões em HQ de “A Cartomante”, de Ma-

chado de Assis. In: GOMES, Nataniel dos Santos (Org.). *Grandes poderes trazem grandes responsabilidades*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014, p. 235-264.

GANGORRA, Alexandre. *Origem e evolução dos quadrinhos*. 2012. Disponível em: <<http://hqnautas.blogspot.com.br/2012/05/origem-e-evolucao-dos-quadrinhos.html>>. Acesso em: 15-03-2015.

GASPAR, Annie. *Evolução dos quadrinhos maquina do tempo*. 2011. Disponível em: <<http://nerdhardacademy.blogspot.com.br/2011/08/evolucao-dos-quadrinhos-maquina-do.html>>. Acesso em: 15-03-2015.

LOTUFO, Cesar Augusto; SMARRA, André Luís Soares. Os super-heróis brasileiros que educam por meio dos quadrinhos. In: GOMES, Nataniel dos Santos (Org.). *Grandes poderes trazem grandes responsabilidades*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014, p. 157-176.

RAHDE, Maria Beatriz. Origem e evolução da história em quadrinhos. *Revista FAMECOS*. Porto Alegre, 1996. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/viewFile/2954/2238>>.

RAMA, Angela, WALDOMIRO, Vergueiro, BARBOSA, Alexandre, RAMOS, Paulo, VILELA, Túlio. *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Contexto, 2014.

INTERDISCURSO E MEMÓRIA DISCURSIVA NA CONSTITUIÇÃO DA IMAGEM INDÍGENA NO MS

Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi (UNIGRAN/UEMS)

sgarbi@unigran.br

Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo (UNIOESTE)

alexandraap1@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho pretende realizar uma leitura acerca dos discursos que constituem a imagem e fomentam o imaginário social em relação ao indígena na sociedade brasileira, mais especificamente, das aldeias do município de Dourados (MS). Para a reflexão, traremos o enunciado – *As crianças da aldeia não nascem espertinhas como as da cidade*, presente na narrativa de uma professora indígena ao se referir à capacidade intelectual dos alunos indígenas de sua comunidade. O trecho narrativo é um recorte do trabalho desenvolvido por Figueiredo, (2013), nas escolas indígenas do referido município. Como base teórica para esse trabalho, nos pautamos nas concepções da análise do discurso de linha francesa, mais especificamente de Pêcheux (1995) no que tange a questão de interdiscurso e memória discursiva (1999), por entendermos que os dizeres da atualidade estão atrelados a outros discursos constituídos ao longo da história. Desse modo, esses discursos constituintes sugerem haver uma linha imaginária que define os lugares e imagens sociais. Nesse sentido, buscamos como pano de fundo, o texto – *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes* do autor sociólogo, Boaventura de Sousa Santos, por entender que o mesmo possibilita uma visualização da existência de uma divisão radical da realidade em *deste lado da linha* e *do outro lado da linha* que relega o outro lado à inexistência, invisibilidade e exclusão. (SANTOS, 2010, p. 23). Nesse sentido, considerando a perspectiva de entre-meio da análise do discurso, tentamos trazer a pauta, as origens desses discursos circulantes na atualidade que visam à naturalização da imagem de um índio incapaz.

Palavras-chave: Análise do discurso. Memória discursiva. Interdiscurso. Indígena.

1. Introdução

O contexto em que se encontra a população indígena do município de Dourados (MS), pode ser caracterizado como sociolinguisticamente complexo, visto as condições que vivem essa população. A proximidade das aldeias com os centros urbanos, o aumento populacional, quase 15.000 indígenas, confinados em uma área reduzida para o sustento dos mesmos, são alguns dos fatores que contribuem para a complexidade do contexto. Faltam alternativas de sobrevivência dentro das aldeias e, em decorrência disto, percebe-se a presença das mulheres e crianças indígenas nos centros urbanos, buscando vender o pouco que conseguem produzir em seus quintais como, mandioca, milho e galinha; a aldeia não

consegue mais suprir as necessidades de seu povo.

São sinais explícitos que já não é mais possível viver como viviam os antepassados de modo tradicional. Não há mais trabalhos para os homens nas aldeias, assim o que lhes restam são os empregos nas usinas de cana de açúcar do município e região. A pesca, a caça, a busca pela matéria prima para seus artesanatos já não fazem mais parte do cotidiano desse povo.

Porém, esses não são os únicos desafios enfrentados pelos indígenas, juntamente a esses, temos a questão da educação escolar desenvolvida nas escolas indígenas, que pelo não cumprimento das prerrogativas legais que garantem uma educação escolar diferenciada, intercultural, bilíngue e de qualidade, corrobora para discursos estigmatizados de uma educação inferior. Por conseguinte, essa imagem negativa não se destina somente a produtividade escolar, mas ecoa e reflete a imagem do sujeito indígena.

Nesse contato obrigatório, surge outro desafio: domínio da língua do não índio, o português. Desafio esse necessário, pois é a língua predominante. A língua do índio, por mais que esse indígena esteja vivendo praticamente dentro da cidade, não possui representação em nenhum campo social diferente de seu convívio familiar, ou seja, sua língua não existe na sociedade dominante, não aparece em lugares de destaques, logo, esse índio é entendido como um indivíduo sem voz nesse contexto.

A esse indivíduo é negado a utilização de sua língua em todos os contextos, fora da aldeia, pois ela é negligenciada, é considerada feia, sem prestígio algum. O português falado por ele é visto como errado, também não possui o domínio da escrita visto que, por sua história, a escrita não faz parte da sua cultura, ou seja, é de base oral, assim, se depara em uma sociedade letrada, em que a escrita predomina, impõe valores e determina lugares sociais, logo, esse índio é silenciado.

Esse é o contexto da maioria dos indivíduos desse estudo, sem terras, sem língua, sem alimento, considerados como bichos, que dividem o lixo da cidade com os animais, preguiçosos, bêbados, sujos, e, muitas vezes, são denominados como animais, pela brutalidade com que enfrentam os conflitos dentro da aldeia. A eles ainda cabe o rótulo de incompetentes, pois não conseguem acompanhar o desenvolvimento escolar.

Inserido em um sistema que não atende nem as necessidades daqueles que possuem a cultura da escola, são obrigados a dar uma resposta

que o próprio sistema não tem, ainda sem considerar que o índio não possui a cultura da escola, aprender possui significado diferente do não índio, escola para o índio é a própria natureza, o convívio do dia a dia, a observação com os mais velhos. Nessa direção, Schaden, (1974, p. 60) relata que a presença da cultura infantil entre os indígenas da etnia guarani é quase nula:

Poucos são os brinquedos que não se reduzem à imitação de atividades dos adultos. Diante disso, o lúdico é um reflexo do cotidiano de seus pais. O menino Mubua já na idade de três anos começa a exercitar-se no manejo de arco e flecha, cedo também constrói o seu mundeuzinho de jicara.

Assim se caracteriza o aprendizado para o indígena, diferente da educação escolar que é invenção do não índio e que precisa ser diferenciada de educação indígena, como sugere Sales (2010).

Assim, quando observamos o processo de ensino/aprendizagem na aldeia Jaguapiru, no qual, crianças, jovens e mulheres se reúnem debaixo dos mangueirais para tomar tereré, ou em outras atividades corriqueiras do grupo. Percebemos que a transmissão de conhecimento do povo não passa por conhecimento escolar algum e aquelas pessoas são sujeitos índios ou *aprendizes de índio* se preparando para serem produtivos naquele grupo étnico. (SALES, 2010, p. 31).

Diante disso, insistir em querer tornar o *outro* em *eu*, é uma atitude ilusória, pois é isso que está acontecendo com essa população, afunilada, por não partilhar dos mesmos valores que o não índio, realmente sente-se incapaz, pois a adesão ao universo do *outro* não é possível, nem mesmo discursivamente, assim não consegue ser índio e não sabe como ser não índio. Assim, vive à deriva, e por essa sua fragmentação, uma vez que não consegue ser nem um nem outro, é passivo de diversos atos preconceituosos e racistas.

Nesse sentido, considerando sua configuração de lugar de encontro e reformulação dos saberes decorrentes de outras áreas do saber e pela possibilidade de articulação da ordem do linguístico com o sócio ideológico, entendemos que os pressupostos teóricos da análise do discurso, dialogam com essa discussão, uma vez que estudar discursos é antes de tudo estudar questões que não estão em terrenos tranquilos, ou seja, ainda são motivos de embates discursivos que ecoam as inferências instituídas sócio historicamente. Após essa breve visualização do referido contexto, que o caracteriza como um contexto minorizado, e isso possui grande influência para entendermos os sentidos provocados pelos discursos referentes ao mesmo, vale destacar, que o enunciado *As crianças da aldeia não nascem espertinhas como as da cidade*, é um recorte do trabalho de

Figueiredo (2013), intitulado – *Uma Leitura dos Indicadores Avaliativos do INEP – Província Brasil. O Caso das Escolas Indígenas no MS*, assim no decorrer da geração dos dados, em uma reunião pedagógica com professores das escolas indígenas, em que se discutiam a possibilidade de implementação de mais uma disciplina no currículo escolar indígena, uma professora indígena questiona essa possibilidade argumentando que nem tudo que existe nas escolas da cidade pode ser desenvolvido nas escolas indígenas porque *as crianças da aldeia não nascem espertinhas como as da cidade*.

2. Análise do discurso e seus entremeios

Desde seu início a análise do discurso, de base francesa, no intuito de se instituir como disciplina própria, buscou se distanciar das correntes teóricas dominantes da época, o gerativismo e o estruturalismo, legitimando assim, um novo objeto de estudo intitulado *discurso*, que teve como precursor o filósofo francês Michel Pêcheux, em *Analyse Automatique du Discours*, de 1969, propondo um campo de estudo de entremeio, que possibilitasse o diálogo entre a história, a psicanálise e a linguística, assim, são esses espaços inerentes a exterioridade da língua, susceptíveis a vários outros enunciados, que interessam a análise do discurso.

Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro (a não ser que a proibição da interpretação própria ao logicamente estável se exerça sobre ele explicitamente). Todo enunciado, toda sequência de enunciados é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso. (PÊCHEUX, 1997, p. 53).

Logo, o exposto acima vem reiterar a análise do discurso como uma disciplina de entremeio, transdisciplinar, a qual nos possibilita uma análise dos discursos distanciada das concepções estruturalistas e gerativistas com que se focavam os estudos referentes à língua. Desta forma percebe-se que o discurso não pode ser entendido apenas como uma simples transmissão de informação entre A e B e sim, o que impera nesse caso são os efeitos de sentidos produzidos nessa interação. Portanto, se o que é relevante em análise do discurso é o que resulta da interação discursiva, considerando também a incompletude dos discursos, podemos inferir que metodologia e teoria, nessa área, são indissociáveis. Essa instabilidade metodológica da análise do discurso pode ser evidenciada nas colocações abaixo.

O paradoxo da análise do discurso encontra-se na prática indissociável da reflexão crítica que ela exerce sobre si mesma sob a pressão de duas determinações maiores: de um lado, a evolução problemática das teorias linguísticas; e de outro, as transformações no campo político-histórico. São, portanto, dois estados de crise que se encontram no ponto crítico da análise do discurso. (PÊCHEUX, 2009, p. 21).

Nessa direção, a análise do discurso reclama por dispositivos metodológicos que a sustente. Essa característica também é o que a fundamenta como disciplina de entremeio, visto beber em outras fontes teóricas para certificar seus estudos. Diante dessa capacidade dialógica da análise do discurso, nos aproximamos dos estudos de Boaventura de Souza Santos, que com a metáfora *Norte versus Sul*, citada por ele, também entendida como *Linha Abissal*, representa, de um lado, o discurso homogêneo e dominante do mundo ocidental, em conflito, com as vozes do Sul, o outro lado da linha, apontadas como vozes de *resistência* ao primeiro.

Nesse sentido, de acordo com as orientações dos trabalhos de Santos (2002; 2006; 2010), direcionados aos silenciamentos do e no dizer, podemos inferir que o mesmo está atrelado à lógica ocidental, e determina como e deve ser dito e principalmente o ponto de vista. E isso acontece há 150 anos, decorrente da terminologia do saber, isso pressupõe a existência de uma racionalidade, responsável pela divisão do mundo em Norte e Sul, e assim o que se produz discursivamente entre os mesmos, são entendidos como humano e subumano, verdadeiro e falso.

A divisão é tal que o *outro lado da linha* desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o *outro*. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da copresença dos dois lados da linha. O universo *deste lado da linha* só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SANTOS, 2010, p. 71).

Essa separação é entendida como linha abissal (SANTOS, 2010), onde no lado positivo estão os convencionados como certo, superior, os que estão na legalidade, *normalidade*, enquanto que do outro lado, estão os errados, inferiores, os que transitam na ilegalidade, são anormais, logo, são instaurados no espaço da inexistência, não reconhecimento, ausência, impossibilitado da copresença dos dois lados da linha. Essa é a lógica do pensamento ocidental, assim o lado positivo para se afirmar, ser legitimado, precisa silenciar, ocultar, o outro lado, conjuntamente,

suas práticas, costumes, seus discursos, também são constantemente silenciados.

A análise do discurso, não visa à origem do mesmo, ou seja, o sentido inicial de um enunciado, entendendo o autor como enunciador pleno e consciente de seu dizer, mais que isso, a análise do discurso, busca, também, evidenciar aquilo que um enunciado silencia, logo, são os não ditos do discurso, juntamente aos seus efeitos de sentido produzidos.

Diante disso, para um analista de discurso de orientação francesa, o cerne da questão não está centrado no que o autor quis dizer com determinado enunciado, e sim quais as práticas sociais que sustentaram sua materialização. Assim, seria mais adequado pensar os protagonistas de discursos não apenas como indivíduo, mas sim como representantes de determinados lugares sociais, responsáveis pela elaboração de determinadas formações imaginárias, que conseqüentemente, dependendo da imagem que cada um faz de si próprio e do outro, determinarão diversos discursos.

Cabe destacar que o contexto de produção determina o dizer, que é representado por formações imaginárias que determinam os lugares dos interlocutores e, como já mencionado, reflete a imagem que se fazem do seu próprio lugar e do lugar do outro. Logo, os discursos não se caracterizam por simples trocas de informações entre A e B, mas sim em efeitos de sentidos entre seus interlocutores, que são constituídos a partir das relações de poder inerentes aos lugares sociais.

[...] esses lugares estão *representados* nos processos discursivos em que são colocados em jogo. Entretanto, seria ingênuo supor que o *lugar como feixe de traços objetivos* funciona como tal no interior do processo discursivo; ele se encontra aí representado, isso é, *presente*, mas *transformado*; e outros termos, o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que A e B se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles se fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro (PÊCHEUX, 1990, p. 82).

Nesse sentido, visamos trazer os discursos dos professores indígenas com o objetivo de contrapor aos discursos socialmente disseminados de um índio incapaz e uma educação escolar indígena menor, ou seja, de baixa qualidade. O imaginário social reflete um ponto de vista que não é do indígena, assim somente um discurso é naturalizado como uma verdade, ou seja, um discurso de incapacidade. Isso sugere a existência de uma sustentação que garante a permanência desse conceito, assim o autor postula que seja.

Suporte do pensamento contido em uma outra proposição, e isso por meio de uma relação de *implicação* entre duas propriedades, α e β , relação essa que enunciamos sob a forma *o que é α é β* . Daremos a essa relação o nome *efeito de sustentação*, destacando que é ela que realiza a *articulação* entre as proposições constituintes. (PÊCHEUX, 2009, p. 101).

A relação, língua, sujeito e história é o que norteia as investigações em análise do discurso, pois a partir dessa tríade é possível evidenciar não apenas os discursos circulantes, mas principalmente os efeitos de sentidos que os mesmos produzem em determinados contexto. Nessa direção, ainda podemos destacar as tomadas de posições do sujeito a partir dos sentidos, uma vez que são interpelados pelas formações ideológicas que determinam o que pode e dever ser dito. Assim, o discurso em questão aqui, *As crianças da aldeia não nascem espertinhas como as da cidade*, proferido por uma professora indígena, pode ser entendido como pertencentes a outros discursos direcionados a esse público, ou seja, é parte de uma memória discursiva, construída sócio historicamente, responsáveis pela constituição da imagem que temos referente ao índio. Nesse sentido, Pêcheux aponta que

A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ser lido, vem restabelecer os implícitos (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível. (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

De acordo com a citação acima, podemos inferir que todo discurso se constitui a partir de uma memória e também de um esquecimento de outro, como no discurso da professora, podemos perceber que há o que Pêcheux denomina como esquecimento número 1, em que a mesma não percebe a reprodução de outros discursos já ditos nessa mesma direção que vem colocar o sujeito índio em situação de incapaz, assim tem se a ilusão de ser origem de seu dizer. Ainda é possível destacar que o referido discurso de incompetência e inferioridade já está cristalizado até mesmo entre os próprios indígenas, e isso vem evidenciar a força que enunciados racistas e conformistas possuem em ditar os lugares e as posições dos sujeitos, assim o sujeito repete o discurso do não índio esquecendo até mesmo de que nesse caso não é uma questão de ser mais ou menos capacitado intelectualmente, e sim que há comportamentos culturais diferenciados e acesso a bens fundamentais que não chegam para todos.

Contudo, por mais que o discurso atual remonte a outros já ditos em épocas distintas, o mesmo é proferido como novo, e isso vai ao encontro das colocações de Pêcheux, (1990, p. 169), quando o mesmo pos-

tula que existe uma família parafrástica, onde se constitui a *matriz do sentido*. Isso equivale dizer que é a partir da relação no interior dessa família que se constitui o efeito de sentido, assim como a relação a um referente que implique esse efeito.

Nesse sentido, é pertinente observar que se deve levar em consideração algo externo à língua, no intuito de entender o que nela é dito. Assim, somente a descrição da língua para se explicar os fenômenos por ela envolvidos, sugere não ser suficiente diante de tal complexidade. É preciso considerar os acontecimentos históricos e discursivos que referentes à questão, para assim tentar o porquê, ainda hoje determinados discursos como o citado anteriormente, produz sentido. Ainda nessa direção, é preciso destacar que a noção de memória discursiva, é também destacada por Pêcheux como interdiscurso, ou seja, é um saber que autoriza que as palavras façam sentido. Assim, com a memória discursiva, ditos pré-construídos podem ser instaurados na formação discursiva de cada sujeito que ao produzir novos discursos estabelece relações com tudo já dito antes, com o interdiscurso, com sua memória discursiva.

Isso remete a existência de regras que permitem que determinadas formações permaneçam ou desapareçam, por conseguinte, vale destacar que as formações discursivas são as responsáveis por determinarem os sentidos adquiridos pelas palavras, segundo a posição e relação da mesma como os lugares no cerne de um aparelho ideológico, inseridas numa relação de classes.

Desse modo, novos sentidos podem compor uma formação discursiva, porém, mesmo que a inicial seja subordinada a posterior, ambas, de formas diferenciadas, tratam das mesmas coisas, não causaria efeito de sentido sem a aceitação entre os falantes sociais, pois são construídas a partir de relações de classes, como sugere Pêcheux.

Uma formação discursiva existe historicamente no interior de determinadas relações de classes; pode fornecer elementos que integram em novas formações discursivas, constituindo-se no interior de novas relações ideológicas, que colocam em jogo novas formações ideológicas. [...]

O ponto da exterioridade relativa de uma formação ideológica em relação a uma formação discursiva se traduz no próprio interior desta formação discursiva; ela designa o efeito necessário de elementos ideológicos não discursivos (representações, imagens ligadas a práticas etc.) numa determinada formação discursiva. Ou melhor, no próprio interior do discursivo ela provoca uma defasagem que reflete esta exterioridade. Trata-se da defasagem entre uma e outra formação discursiva, a primeira servindo de algum modo de matéria prima representacional para a segunda, como se a discursividade desta *ma-*

téria prima se esvanecesse aos olhos do sujeito falante. Trata-se do que caracterizamos como o esquecimento nº 1, inevitavelmente inerente à prática subjetiva ligada à linguagem. Mas, simultaneamente, e isto constitui uma outra forma deste mesmo esquecimento, o processo pelo qual uma sequência discursiva concreta é produzida, ou reconhecida como sendo um sentido para um sujeito, se apaga, ele próprio, aos olhos do sujeito. (PÊCHEUX, 1990, p. 168-169).

Assim, é nesse jogo de espelhos discursivos que os sujeitos se identificam e estabelecem seus lugares sociais e da mesma forma que o discurso não é singular, único, possui uma relação constante com outros discursos que em algum momento já foram produzidos. Há a presença de outras vozes que se mesclam em um processo de heterogeneidade, polifônico, atravessados por outros discursos, dado ao caráter dialógico da linguagem.

3. Considerações finais

Por serem produtos ideológicos, resultantes dos embates entre as relações de poderes e não possuírem uma transparência, pois é característica inerente a língua, os discursos estão impregnados de resquícios da lógica do mundo ocidental capitalista, que são determinantes para as questões que são silenciadas, ou inexistentes. Como podemos perceber nas colocações abaixo:

As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o *deste lado da linha* e o *do outro lado da linha*. A divisão é tal que o *outro lado da linha* desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o *outro*. (SANTOS, 2010, p. 71).

Há uma fronteira imaginária que se fortifica discursivamente a todo o tempo, se propõe a demarcar as linhas que determinam os lugares sociais, não permite a copresença entre os dois lados, assim, o que não está convencionalizado como pertencente ao lado positivo da linha só lhe resta as margens. As fronteiras de que falamos aqui são os espelhamentos das diferenças, são as ocorrências de descontinuidades, de interrupções e de erupções em permanentes embates. São inapreensíveis como deve ser a desconstrução das projeções imaginárias que foram ao longo da história consolidando preconceitos.

As imagens em relação à população indígena foram sedimentadas

ao longo da história discursivamente, uma história permeada pelo não respeito a diferença e pelo racismo, que possui a incumbência de cercar o indivíduo limitando seus espaços sociais impondo fronteiras. Essas fronteiras implícitas estão acima dos limites árduos dos preconceitos e das relações de poder, elas restringem os indivíduos dominados às posições subalternas, de incapacidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FIGUEIREDO, Alexandra A. A. *Uma leitura dos indicadores avaliativos do INEP – Provinha Brasil. O caso das escolas indígenas no MS*. 2013. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal da Grande Dourados MS, Dourado.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad.: Eni Orlandi. Campinas: UNICAMP, 1988.

_____. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. Trad.: Eni Orlandi. Campinas: Pontes, 1997.

_____. O estranho espelho da análise do discurso. In: COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: Edufscar, 2009, p. 21-26.

_____. M. Ideologia, interpelação, efeito Münchhausen. In: _____. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: Unicamp, 2009, p. 137-144.

_____. Análise automática do discurso. Trad.: Eni P. Orlandi. In: GADDET, Françoise; HAK, Tony. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso*. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: UNICAMP, 1990, p. 61-161.

_____. Papel da memória. In: ACHARD, P. *et al. Papel da memória*. Trad. e intr.: J. H. Nunes. Campinas: Pontes, 1999.

SALES, Adriana Oliveira de. *Políticas linguísticas via projeto político pedagógico: um estudo de caso na escola municipal indígena Tekohá*. 2009. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, 2010.

SCHADEN, Egon. *Aspectos fundamentais da cultura guarani*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1974.

INVESTIMENTOS E IDENTIDADES IMAGINADAS DE FUTUROS PROFESSORES DE INGLÊS

Cinthia Maria da Fontoura Messias (UEMS)

cinthiamessias@yahoo.com.br

João Fábio Sanches Silva (UEMS)

joaofabioss@yahoo.com.br

RESUMO

A importância dos estudos referentes à construção da identidade do professor de inglês emerge cada vez mais na literatura internacional como um próspero campo de ação e investigação docente. A par disto, estão sendo ampliados estudos que objetivam trabalhar dentro de uma abordagem pós-estruturalista na elaboração de conceitos relativos a questões identitárias no âmbito de formação de professores de línguas, tais como “investimento”, “comunidades imaginadas”, e “comunidades de prática”. Pós-estruturalistas argumentam que a identidade é um campo divergente de opiniões, posto que a subjetividade é gerada em uma multiplicidade de espaços sociais, permeados por relações de poder que podem conduzir um indivíduo a vir a assumir diversas posições subjetivas, por tantas vezes divergentes. Consoante a isto, o presente texto traz os resultados de um estudo qualitativo, sustentado nos conceitos citados acima, de maneira a apreender de que forma futuros professores de inglês expressam a construção de sua identidade como aprendizes e usuários do idioma, e como essa composição afetarà a sua futura prática pedagógica docente. Para isto, foi escolhido um grupo de alunos-professores pertencentes a um curso de letras português/inglês de uma universidade pública da cidade de Campo Grande (MS) durante o ano letivo de 2014. Os dados foram gerados por meio de questionários e analisados de forma qualitativa. Os resultados sugerem que a construção da identidade dos participantes ocorre nas suas várias subjetividades – acadêmicos de letras, aprendizes/usuários da língua inglesa e, principalmente, como futuros professores desse idioma, uma vez que apresentam posturas subjetivas em contínua transformação e, ocasionalmente, contraditórias.

Palavras-chave:

Investimento. Identidades imaginadas. Resistência. Comunidades imaginadas.

1. Introdução

O interesse por questões relacionadas a construções identitárias surge na literatura internacional como uma crescente área de investigação. Segundo Block (2007, p. 27, tradução do autor), “identidades são processos construtórios de longa duração onde indivíduos negociam novas posições subjetivas e moldam e são moldados por suas próprias histórias sociais”. Block (2007) alega que o estudo do conceito de identidade tornou-se uma importante área de investigação porque as referências que as pessoas têm, de algum modo se tornaram deslocadas, e as razões

para isto parecem estar relacionadas a novas posições subjetivas assumidas em diversas classes sociais, gêneros e até raças (BLOCK, 2007). Identidade também se refere ao que Butler (2004) chama de “normas de reconhecimento” (p. 31), ou seja, normas que permitem a um indivíduo ser inteligível a outros para que estes possam reconhecer nesta pessoa uma identidade particular. Entretanto, existem relações desiguais de poder para lidar, como, por exemplo, capitais econômicos, culturais e sociais que tanto facilitam quanto restringem interações com outros em diferentes comunidades de prática onde os indivíduos se engajam.

Desta perspectiva, procurar uma definição para identidade tornou-se uma tarefa complexa. Razões para isto estão provavelmente relacionadas a diferenças entre orientações teóricas e tradições de pesquisa que podem levar a diferentes formas de compreender o referido conceito. Norton (2000), por exemplo, define identidade como o modo que uma pessoa compreende sua relação com o mundo, como esta relação é construída através do tempo histórico e do espaço social, e como a pessoa entende suas possibilidades para o futuro. Holliday, Hyde e Kullman (2004) entendem identidade como os modos que os indivíduos se definem, ou querem ser definidos, nos contextos sociais que fazem parte. Para os autores, identidade é multifacetada e em constante mudança. Esta diversidade na construção da identidade seria resumida nos diferentes discursos que os indivíduos usam para influenciar as percepções que os outros possam ter sobre eles. De modo semelhante, Bhabha (1994) caracteriza o conceito de identidade como sendo instável e não fixo. De acordo com o autor, identidade não se restringe a uma essência, uma vez que os indivíduos não assumem uma única e específica identidade. Ao contrário, cada indivíduo assume muitas e diversas identidades, como, por exemplo, identidades geográficas, sociais, religiosas, apenas para mencionar algumas. Ainda assim, todas estas são contingentes, ou seja, são instáveis e dependentes de contextos sociais particulares.

As referidas definições do conceito de identidade, embora não findadas, sugerem que a construção é um fenômeno composto por múltiplas camadas, e como argumenta Block, “parece ser muito difícil chegar a uma definição que seja válida por muito tempo” (2007, p. 187, tradução do autor). Talvez por causa da natureza do conceito, um crescente número de estudos adota uma abordagem pós-estruturalista ao formular o conceito de identidade no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, como, por exemplo, considerar identidade como a compreensão de quem uma pessoa é, e como ela pensa que outras pessoas são

(DANIELEWICS, 2001); enquanto outros consideram o conceito de ‘subjetividade’ (GU, 2010; McKAY & WONG, 1996; WEEDON, 1997), por exemplo.

Hall (2006) alega que a construção da identidade na pós-modernidade ocorre do modo contínuo, em um processo aparentemente sem fim no qual aspectos relacionados ao pertencimento de um indivíduo a diversos contextos sociais em tempo e espaço se entrelaçam para formar a identidade da pessoa. Este processo pode levar os sujeitos a questionarem sua própria agência e os *investimentos* feitos para serem aceitos nestes novos contextos no sentido de reassegurar sua própria identidade (NORTON & TOOHEY, 2002).

O conceito de ‘*investimento*’ como tratado neste texto considera o aprendiz de uma língua estrangeira como tendo uma identidade complexa, que muda no tempo e no espaço, e é reproduzida nas interações sociais, diferente da noção de ‘*motivação*’, que geralmente considera os aprendizes de uma língua estrangeira como tendo personalidades fixas e únicas (NORTON, 2010). Segundo Norton, enquanto a motivação pode ser vista como um conceito originalmente psicológico, a noção de ‘*investimento*’ deve ser entendida dentro de uma ideologia sociológica que faça ligações entre o desejo de um aprendiz e seu comprometimento em aprender uma língua estrangeira, e sua identidade mutável em construção. A noção de ‘*investimento*’ considera o aprendiz de línguas como tendo uma história social complexa e múltiplos desejos, e consequentemente, um investimento na língua alvo poderia ser considerado como um investimento na própria identidade do aprendiz (NORTON, 2000, 2010).

Uma extensão da relação entre identidade e investimento diz respeito ao conceito de *comunidades imaginadas* que aprendizes de línguas aspiram pertencer quando buscam uma língua estrangeira. A noção de *comunidades imaginadas* foi originalmente cunhada por Anderson (1991), que a usou para sugerir que uma nação é socialmente construída e por fim imaginada pelas pessoas que se percebem como parte daquele grupo. Para o autor, “ela é imaginada porque os membros mesmo da menor nação jamais conhecerão a maioria dos seus membros compatriotas, encontrarão-los, ou se quer ouvir falar deles, mas nas suas mentes repousa a imagem da sua comunhão” (p. 6). Pesquisadores de segunda língua e língua estrangeira adotam o conceito de Anderson que comunidades podem ser imaginadas e o aplicam nas comunidades que os aprendizes de línguas imaginam durante o processo de aprendizagem.

Norton (2010) explica que “uma comunidade imaginada adota uma identidade imaginada, e o investimento de um aprendiz na língua alvo deve ser entendido dentro deste contexto” (p. 356). Norton (2000) alega que os aprendizes têm investimentos diferentes em membros distintos da comunidade da língua alvo, e que as pessoas nas quais os aprendizes têm os maiores investimentos podem ser as pessoas que representam ou ofereçam o acesso à comunidade imaginada. Norton (2001) argumenta que aprendizes de uma segunda língua têm imagens de comunidades nas quais eles desejam participar no futuro. Estas comunidades imaginadas têm um grande impacto na sua aprendizagem da língua, embora os aprendizes ainda não sejam membros de tais comunidades. Deste modo, o investimento dos aprendizes parece estar ligado às suas comunidades imaginadas e às suas afiliações futuras com as comunidades que eles esperam ter acesso.

Outro conceito importante para a compreensão do processo de construção identitária adotado neste texto é a noção de *resistência*. Razões para isto parecem estar relacionadas ao fato de enquanto grandes restrições estruturais e práticas de sala de aula poder posicionar os aprendizes de formas indesejáveis, estes ainda podem resistir a estas posições de formas inovadoras e inesperadas (NORTON, 2010, p. 359). As noções de investimento, comunidades imaginadas e resistência, como apresentadas até o momento, parecem ser de grande relevância para a compreensão do processo de construção identitária de futuros professores de inglês, uma vez que estes conceitos lidam com a relação entre aprendizes e a língua alvo, incluindo seu desejo que se apropriar da língua.

A seguir, apresentamos o objetivo geral deste trabalho e as perguntas específicas que ajudaram a alcançar tal objetivo. Ainda, trazemos a metodologia adotada e a análise e discussão dos dados, seguido pelas nossas considerações finais.

2. Objetivo

O presente trabalho teve por objetivo geral compreender como alunos-professores no contexto da investigação têm discursivamente construído sua identidade ao longo das suas experiências de aprendizagem e uso da língua inglesa. Para alcançar esse objetivo, eu tentei responder as seguintes perguntas de pesquisa:

3. Perguntas de pesquisa

- a) Os alunos-professores são conscientes da identidade do professor de língua inglesa?
- b) Os alunos-professores investem no seu curso de graduação e na língua alvo? Qual foi o impacto de tal investimento (se algum)?
- c) Os alunos-professores aspiram a alguma comunidade imaginada? Esta teve algum impacto na construção da sua identidade?

4. Metodologia

Visto a particularidade da abordagem identitária, uma das questões metodológicas chave a ser respondidas diz respeito ao tipo de pesquisa que permite investigar a relação entre aprendizes de línguas, enquanto seres sociais, e os mundos frequentemente desiguais onde a aprendizagem acontece. Segundo Norton e McKinney (2011), uma vez que uma abordagem identitária caracteriza a identidade de um aprendiz como múltipla e mutável, “um paradigma de pesquisa quantitativo que confia em variáveis estáticas e mensuráveis geralmente não será apropriada” (p. 82). Por estas razões, os autores alegam que os métodos usados por pesquisadores em identidade tendem a ser “qualitativos ao invés de quantitativo, e com frequência se baseiam na etnografia crítica, a teoria pós-estruturalista feminista, sociolinguística e antropologia linguística” (p. 82).

Nesta perspectiva, para tentar responder as perguntas de pesquisa acima mencionadas, uma abordagem qualitativa foi adotada nesse trabalho, em uma tentativa de “fazer sentido, ou interpretar, os fenômenos segundo os significados que as pessoas atribuem a eles” (DENZIN & LINCOLN, 1998, p. 3). Em relação aos métodos qualitativos de conduzir pesquisas, este trabalho adotou um paradigma “exploratório-interpretativista que utiliza métodos não-experimentais, gerando dados qualitativos, e oferecendo uma análise interpretativa dos dados” (NUNAN, 1992, p. 4).

Os participantes desta pesquisa eram alunos do segundo ano de um curso de graduação em letras português/inglês de uma universidade pública no centro-oeste brasileiro. Optamos por escolher este grupo particular de alunos dentro do curso de letras por acreditar que eles possam oferecer uma visão mais ampla sobre sua formação. Além disso, como nosso objetivo era compreender a construção discursiva da identidade de

alunos-professores, investigar este tópico com alunos que se encontram no limiar de um curso de formação em línguas pode nos auxiliar a melhor compreender os dados que temos interesse em investigar.

A turma do 2º ano foi escolhida porque acreditamos que já tenham tido um contato maior com o curso de letras e suas particularidades. Dos dezenove alunos que efetivamente frequentam as aulas, treze responderam ao questionário. Importante explicar que as respostas foram transcritas *ipsis literis*, ou seja, da maneira que foram escritas, tendo ou não alguns equívocos de ortografia e/ou concordância. Os nomes dos participantes não foram trocados, mas limitam-se somente ao primeiro nome de cada um.

Os dados que subsidiaram este trabalho foram gerados a partir de um questionário aberto, com perguntas objetivas e subjetivas, tendo por principal objetivo verificar até que ponto as questões identitárias, juntamente com os conceitos anteriormente vistos estão presentes na formação inicial dos futuros professores de inglês do 2º ano do curso de letras de uma universidade pública do Centro-Oeste do Brasil.

Ao final do mês de junho de 2014 pedimos aos participantes que respondessem a um questionário aberto em português, com dez perguntas sobre ser professor de inglês, seus planos profissionais após a graduação e suas expectativas após a conclusão do curso. O questionário foi aplicado na própria sala de aula em um horário combinado previamente com a professora de inglês da turma. A aplicação do questionário levou em média 30 minutos.

Os dados gerados foram analisados sobre a temática de análise na tradição de Spradley (1979), que leva em consideração o que exatamente os participantes dizem sobre um determinado assunto, ou seja, os temas que surgem como sendo de grande importância para cada participante. Após este processo de análise temática, buscamos encontrar pontos comuns de referência entre as respostas dos alunos.

5. Discussão e análise dos dados

A pesquisa, entendida como a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade, vincula pensamento e ação. Minayo (1994, p. 17) considera que “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. Assim, a pesquisa se realiza fundamentalmente por uma linguagem fun-

dada em conceitos, proposições, métodos e técnicas, linguagem esta que se constrói com um ritmo próprio e particular. Tal ritmo é denominado ciclo de pesquisa, que representa um processo de trabalho em espiral que começa com um problema ou uma pergunta e termina com um produto provisório capaz de dar origem a novas interrogações.

Consoante ao exposto será visto, a seguir, como os dados coletados por meio do questionário dialogam com as perguntas de pesquisa elaboradas no início deste trabalho. Algumas respostas carregam reflexões pertinentes à investigação sobre o conhecimento que os alunos-professores do curso de letras têm sobre sua identidade como futuros professores de língua inglesa. Serão apresentados alguns fatores que já se mostraram relevantes ao se analisar as respostas. Certamente não pretendemos com estas considerações gerais realizar uma generalização baseada nas respostas fornecidas; entretanto, conhecer a avaliação dos alunos-professores sobre o curso e sobre si mesmo ajudar-nos-á na leitura de dados futuros.

No tocante ao conceito *identidade*, será visto abaixo que os depoimentos podem evidenciar que as alunas-professoras ingressaram no curso com alguma dúvida (Evelyne) ou com alguma certeza de que era o caminho a trilhar (Jocilene), como pode ser visto a seguir:

Primeiramente foi por “curiosidade”, mesmo já gostando do curso, eu não tinha certeza se era isso que gostaria pra minha vida mais graças a Deus não tenho influência de ninguém e adoro o curso. (Evelyne)

Não diria a palavra Vocação, pois nunca lecionei, para saber se possuo vocação. Entrei na faculdade no curso de letras, como 1ª opção, por ser apaixonada pela área docente, por querer transmitir conhecimento. (Jocilene)

Importante refletirmos, a partir dos trechos escolhidos, a respeito da existência de um imaginário nos acadêmicos dos cursos de formação de professores da área de línguas, que adentram nos cursos com alguns dilemas: o da vocação para a área de ensino de línguas; possuir uma competência linguística; o distanciamento da teoria com a prática; os saberes docentes; a construção da identidade profissional. Todavia, os dilemas fazem parte da vida cotidiana nas salas de aula e transformam-se em desafios para a profissão. Assim, os alunos-professores passam a se transformar em elementos importantes para a solução de dificuldades e para a melhoria profissional.

Saber a língua é muito importante, mas ressaltamos que é preciso ir além disso. Estudar a língua inglesa além do que é proposto pelos pro-

fessores, proporciona aos alunos-professores, dentro e fora do curso, uma melhora em sua proficiência linguística e profissional. Entre as competências e habilidades previstas para a formação de professores, as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras (BRASIL, 2002, p. 34) mencionam explicitamente o domínio da língua, a preparação profissional atualizada, o domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino básico, e o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas. Além disso, as diretrizes citam que

Independentemente da modalidade escolhida, o profissional em letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (CNE, 2002)

Alguns alunos-professores relataram ser importante o fato de terem frequentado um curso de idiomas antes de ingressar no curso de letras, como nos depoimentos a seguir:

Por 6 meses, era na escola mesmo aprendíamos e conhecíamos novos verbos e palavras a cada aula. (Danielle);

Frequentei o curso por 1 ano e meio e foi bom aprendi o necessário (...) Para desenvolver minha habilidade preciso ouvir mais “coisas” que existam a pronúncia do inglês, como, por exemplo, música, filmes, etc. (Marisete).

Podemos perceber que Danielle e Marisete, por terem tido contato com o inglês em um curso de idiomas antes de entrarem no curso de letras, consideraram suas experiências como positivas, o que, na pesquisa realizada, foram a minoria. Entretanto, ao contrário dos depoimentos anteriormente citados, a maioria afirma não terem tido oportunidade e/ou condições de investir financeiramente em um curso de idiomas (o que será visto na análise a respeito do conceito “investimento”). Consideraram que poderia ter sido bastante válido se tivessem entrado em letras com um conhecimento básico do idioma, o que lhes permitiria refletir sobre sua prática de forma sistemática, ou seja, até que ponto os acadêmicos de línguas precisam realizar um curso de idiomas para serem professores melhores, ou mais bem qualificados. É esta reflexão que vai gerar massa crítica na comunidade de professores de que participam, levando-os ao desenvolvimento na profissão. No caso da universidade em estudo, os alunos-professores que dispõem de tempo (pois a grande maioria dos acadêmicos trabalha em pelo menos um período) têm a oportunidade de ingressarem no Núcleo de Ensino de Línguas, oferecido a todos os acadêmicos duas vezes por semana, nas próprias instalações. O objetivo primordial do Núcleo de Ensino de Línguas, disponível em seu *website*, consiste em “oferecer cursos de línguas com qualidade e baixo custo,

pensando em um público alijado dos bens culturais da sociedade, dentre esses, as línguas estrangeiras, cujo acesso, como se sabe, permanece restrito a uma minoria”.¹⁰¹

A dinâmica de ensino e aprendizagem do Núcleo de Ensino de Línguas busca envolver os participantes na construção e no desenvolvimento de, pelo menos, uma habilidade comunicativa, sendo importante garantir aos acadêmicos uma experiência de construção do domínio de uma base discursiva, o que será desenvolvida na metodologia exposta pelo Núcleo de Ensino de Línguas a seguir:

A metodologia é baseada no ensino e a aprendizagem de língua portuguesa, latim e línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês) em conformidade com as concepções didático-pedagógicas de cada curso. Os cursos de línguas estrangeiras pautar-se-ão pelas novas metodologias de ensino de línguas para aprendizes brasileiros, segundo um enfoque comunicativo e uma perspectiva acional, em conformidade com o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR, União Europeia, 2000).¹⁰²

A construção e o fortalecimento da identidade profissional devem fazer parte do currículo dos cursos de formação de professores, segundo Libâneo (2001) e, ainda, fazer parte da formação continuada, já que é no contexto do trabalho docente que a identidade do professor se consolida.

Foi visto na fundamentação teórica que Norton Pierce (1995) argumenta que a noção de *investimento* sinaliza de forma mais adequada a relação construída social e historicamente pelos aprendizes em relação à língua-alvo. A autora comenta, ainda, que é através dessa língua que o aprendiz poderá adquirir uma ampla gama de recursos simbólicos e materiais capazes de valorizar seu capital cultural. Sendo assim, este conceito foi abordado por meio das seguintes perguntas apresentadas no questionário:

Você já frequentou algum curso de inglês?

Qual(is) habilidade(s) você acredita que precisa desenvolver mais em relação à língua inglesa? Sabendo que você precisa desenvolvê-las mais, o que você poderia fazer, então, para alcançar este objetivo?

Ao serem perguntados, ainda, em qual nível de inglês os alunos-

¹⁰¹ Disponível em:

<<http://www.uems.br/projetos/nel/index.php?p=SAIBA%20MAIS%20SOBRE%20O%20NEL>>. Acesso em: 26-02-2015.

¹⁰² *Ibidem*.

professores se classificam, a maioria encaixou-se no nível iniciante, pois em sua vida acadêmica pregressa, o ensino de inglês não foi suficiente para desenvolverem uma competência linguística que os permitissem aperfeiçoar o estudo do idioma, como pode ser visto nos relatos a seguir:

Não frequentei nenhum curso antes de vir para a UEMS, somente no ensino fundamental da 5ª a 8ª série, sem nenhuma grande possibilidade de aproveitamento. (André)

(...) o que vi até agora na universidade referente a esta matéria, não vai além do que nos é passado no ensino médio e fundamental. (Fabiane)

No que se refere ao comentário de André, percebeu-se que o ensino de inglês de sua educação básica não lhe proporcionou o acesso ao capital histórico e cultural do qual explanou Norton Pierce (1995), pois não houve uma aprendizagem significativa que lhe permitisse a aquisição de recursos simbólicos e materiais suficientes para que ele chegasse ao curso de letras com a bagagem mínima necessária para acompanhar o curso. Semelhante é o que explanou Fabiane, uma vez que pode ser visto como uma crítica ao curso que está frequentando atualmente, pois o projeto de um curso de formação de professores deve se traduzir nos saberes profissionais veiculados, por sua vez impregnados da identidade profissional que se busca desenvolver.

Na grande maioria das respostas ao questionário, no que concerne à pergunta relativa à participação em um curso de idiomas, constava que os alunos-professores não o fizeram por não terem tido recursos financeiros, o que denota uma falta de acesso ao capital cultural, como o depoimento de Caroline “Não tive dinheiro” e o de Jocilene “Infelizmente o que eu poderia fazer não corresponde com o que eu quero fazer. Porém se tivesse como fazer, aproveitaria os cursos oferecidos pela UEMS, além de fazer um curso extra, em uma instituição de línguas”.

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, pioneiro na sistematização do conceito de “capital cultural”, explica que este engloba prioritariamente a variável educacional, embora não se limite apenas a ela. Para o autor,

O capital cultural consiste num princípio de diferenciação quase tão poderoso como o do capital econômico, uma vez que toda uma nova lógica da luta política só pode ser compreendida tendo-se em mente suas formas de distribuição e evolução. (...) o sistema escolar realiza a operação de seleção mantendo a ordem social preexistente, isto é, separando alunos dotados de quantidades desiguais – ou tipos distintos – de ‘capital cultural’. Mediante tais ope-

rações de seleção, o sistema escolar separa, por exemplo, os detentores de ‘capital cultural’ herdado daqueles que são dele desprovidos.¹⁰³

Trabalhar durante o dia inteiro e estudar à noite não é uma tarefa fácil. No entanto, é uma realidade para muitas pessoas, que não dispõem de tempo para dedicar-se ao estudo de um idioma, obrigando-as a estudarem, quando conseguem, apenas uma ou duas vezes por semana. Algumas vezes, acabam por desistir de aprender a língua. Além disso, não é todo mundo que tem condições de pagar um curso de inglês ou comprar um conjunto de livros, gramáticas e dicionários de inglês que poderia lhe ajudar a melhorar seu vocabulário e pronúncia, por exemplo. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), em 2013, 44% dos alunos matriculados em cursos superiores hoje no Brasil trabalham no período diurno e estudam no período noturno. Os alunos-professores que afirmaram não terem tido oportunidades de investir financeiramente em sua prática por meio de um curso de idiomas, relataram terem algum tipo de dificuldade em acompanhar as aulas de língua inglesa II, pois “a dificuldade principal é que o aluno se sente acanhado para falar inglês. Ele prefere usar o português para se comunicar na sala de aula e o professor acaba também falando português” (André). Ao incentivar o uso da língua inglesa pelo aluno que não está confiante ou familiarizado com o idioma, o professor acaba criando um clima não adequado para a sala de aula. A resistência de falar inglês faz com que os alunos não correspondam satisfatoriamente aos objetivos da aula, indo de encontro ao que prevê o Projeto Pedagógico do Curso, que prevê que

ao final do curso, o licenciado em letras, na habilitação inglês, deverá ter desenvolvido o domínio da língua em suas diferentes modalidades, oral e escrita, nos registros formal e informal, assim como o domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfossintático, lexical e semântico da língua.¹⁰⁴

E importante salientar que a professora da disciplina foi consultada para que discorresse sobre a forma em que conduz suas aulas, e afirmou que elas não são totalmente em inglês porque percebe que muitos alunos não conseguiriam prosseguir na disciplina por falta de pré-requisitos, basicamente. Ela percebe um grande interesse por parte da turma, mas que infelizmente a carga horária da disciplina, bem como a forma

¹⁰³ Disponível em <http://www.epsiv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/capcul.html>. (Acesso em 25/02/15)

¹⁰⁴ Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas, novembro/2012, p. 26

pela qual o curso de letras está estruturado (por módulos)¹⁰⁵, dificulta um pouco uma continuidade e um contato maior com a língua nas quatro habilidades exigidas. A professora relata que “prioridade” acaba sendo a parte gramatical, com ênfase na escrita (discente) e oralidade (docente). Assim, as aulas são “mescladas” em inglês com o português. O que, para o contexto estudado, não atinge totalmente ao objetivo maior, que é o de estimular a aquisição e a comunicação de uma segunda língua. Entretanto, a professora se esforça para manter o interesse e a dedicação dos alunos-professores em relação à língua inglesa. Assim, eles foram levados a refletirem sobre o que poderiam ou deveriam fazer para sanar ou diminuir suas dificuldades frente a essa questão:

Tenho praticado conversação e lido algumas coisas, em suma posso dizer que tenho me dedicado mais. (Caroline)

Frequentando as aulas da graduação e do curso (Núcleo de Ensino de Línguas) e praticando. (André)

Através da aplicação, dos esforços por parte dos professores e alunos, e formação paralela e como último recurso, um curso particular. (Ivan)

Um aspecto a ser observado, diante dos relatos acima, refere-se ao interesse em estudar, em promover o seu auto aperfeiçoamento. A motivação em aprender cada vez mais foi o que distinguiu os alunos que se dedicam dos demais. Um acadêmico de letras até pode aprender inglês com a maior facilidade, ter o dia todo para estudar inglês nas melhores escolas de idiomas da cidade, mas, se não tiver nenhum interesse, razão ou motivo para aprender inglês provavelmente a aprendizagem não será tão eficiente.

É importante ressaltar que a formação do profissional de letras, no Brasil, conforme Leffa (2001), passa principalmente pela valorização da

¹⁰⁵ “O curso é composto de 4 módulos, sendo correspondentes às quatro séries. Nos módulos há espaço para componentes curriculares de formação geral, específica e da educação básica, bem como espaço no interior das unidades de estudo, para a Prática como Componente Curricular e para os Estudos Orientados, o que garante uma articulação ampla entre teoria e prática, isto é, entre universo de aprendizado acadêmico e o mundo do trabalho. As unidades de estudo são operacionalizadas ao longo do ano letivo de segunda a sexta, com uma carga horária de 26, 24, 21 e 26 horas semanais e em forma de unidade, ou seja, na maioria dos casos as unidades de estudo são executadas com concentração de conteúdo, de forma corrida, e somente ao final da complementação da carga horária tem início a próxima unidade. Algumas unidades de estudo, entretanto, poderão ser operacionalizadas em blocos distanciados, segundo as necessidades didático-pedagógicas, que envolvem leituras, atividades práticas ou teóricas, como exemplo a língua inglesa.” (Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas, novembro/2012, pag. 26)

língua, de como ela pode ser mais bem aprendida, no contexto do aluno, de maneira a integrá-la em seu cotidiano, uma vez que a língua inglesa tem sua importância quando ela contribui para ampliação e exploração do mundo. Segundo o referido autor,

A formação de um professor de língua estrangeira envolve aspectos acadêmicos e políticos. A formação do professor é extremamente complexa, e envolve mais do que um curso de graduação. Linguisticamente o professor deve ser capaz de criar uma nova língua na mente do aluno e, politicamente o professor deve ser crítico, e incentivador para que o aluno não seja somente um receptor de informações, mas também um produtor de informações (LEFFA, 2001, p. 333).

Passamos a abordar agora o conceito de *comunidade imaginada*, conceito este que é construído antes e/ou durante a realização do curso de letras, foi investigado a partir da fala dos participantes, uma vez que o graduado em letras, tanto em língua materna quanto em língua estrangeira, deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela. Assim sendo, espera-se que durante o curso seja ofertada ao aluno-professor a oportunidade de dominar o uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, na sua manifestação oral e escrita e em termos de recepção e produção de textos. Levando-se em consideração o exposto, e correlacionando com duas das três perguntas de pesquisa citadas no início deste trabalho, veremos o que os alunos-professores manifestaram em relação a ter consciência da identidade do professor de inglês e ao investimento que fazem durante e mesmo após seu curso de graduação:

Estar apta para ensinar inglês. (Caroline)

Saber o idioma para poder lecionar e me comunicar com fluência. (André)

Espero acrescentar conhecimento e ter oportunidade de praticar, melhorando o nível do inglês que falo. (Claudemir)

Aprimorar meus conhecimentos p/ lecionar. (Danielle)

Adquirir proficiência e capacidade de ensinar com competência e qualidade. (Ivan)

Pode-se dizer, de maneira preliminar, que as respostas apontam que as representações dos futuros professores de inglês constituem-se em uma cadeia de significados construídos na negociação entre os fatores sociais e suas expectativas, intenções, valores e crenças. Para Celani e Magalhães (2002, p. 323), essa troca de ideias e conhecimento significa entender o currículo, a identidade profissional docente e a cultura escolar

sob um novo paradigma, uma vez que o comportamento dos professores é motivado por um complexo conjunto de representações que envolvem valores, interesses, ideologias e questões da estrutura escolar.

Ao contrário do exposto acima, na qual os acadêmicos expressam seu desejo de lecionar inglês, na mesma pergunta “Ao término do curso de letras, você pretende lecionar o idioma para o qual está sendo preparado?”, algumas respostas chamaram a atenção, tendo em vista se esperar que o acadêmico do curso de letras com dupla habilitação – em português e em inglês – seja preparado para lecionar em ambas as línguas – a portuguesa e a inglesa. Entretanto, como pode ser visto abaixo, as respostas evidenciaram o contrário: “Nenhuma. Não pretendo lecionar inglês (Jocilene)”; “Não, ao término do curso pretendo lecionar literatura e língua portuguesa. (Fábio)”; “Não. Pretendo lecionar em português. (Evelyne)”; “Não, me interesse mais por outras áreas. (Fabiane)”

O discurso desses participantes nos permite refletir que a universidade não é a única responsável pelo aprendizado do aluno, isto é, o aluno-professor também precisa buscar outros conhecimentos, por conta própria, o que indica que para se ter uma boa formação, deve existir um comprometimento tanto da universidade na qual se está inserido quanto do acadêmico, que, com dedicação e responsabilidade, poderá se tornar um profissional de sucesso. Tal situação pode melhorar sensivelmente se os alunos entenderem que devem, primeiramente, falar inglês quanto mais tempo possível sem se preocupar muito com a construção gramatical, pronúncia, uso de palavras, timidez etc. Isto pode, também, motivá-los a utilizarem, gradativamente, a língua inglesa dentro de sala de aula.

Falar inglês já não é mais diferencial, é uma exigência. Uma pesquisa realizada pela Catho em todo o Brasil no ano de 2013 mostrou que mais de 80% das entrevistas em língua estrangeira são feitas em inglês, mas o estudo revelou que apenas 11% dos profissionais conseguem se comunicar sem dificuldades, e destes, somente 3% falam o idioma fluentemente.¹⁰⁶

Diferentemente das citações anteriores de não desejarem ser professores de inglês, alguns participantes afirmaram estarem preparados parcial ou totalmente para seguirem carreira, como professores de inglês;

¹⁰⁶ Fluência em inglês ainda é barreira para muitos profissionais brasileiros. Disponível em

<http://g1.globo.com/jornal-hoje/noticia/2013/04/fluencia-em-ingles-ainda-e-barreira-para-muitos-profissionais-brasileiros.html> (Acesso em 25/02/15)

imaginando-se saírem do curso de letras e estar à frente uma sala de aula de língua estrangeira, seja ela em escola pública ou privada: “Sim, baseado no meu domínio até lá, é a minha 1ª opção. (Caroline)”;

“Sim, na escola pública ou privada. (André)”;

“Terei que dedicar muito mais pra lecionar inglês. (Gilseléia)”.

As respostas dos participantes deixaram clara a preocupação de estarem bem preparados e repletos de práticas pedagógicas que os auxiliem quando estiverem nas salas de aula, a desempenhar suas funções de forma que seus alunos possam usufruir melhor dos conhecimentos adquiridos.

No próximo depoimento pode-se perceber a intenção de um participante em prosseguir na carreira docente na área de língua inglesa, inclusive buscando estudos posteriores à graduação. Ele demonstra ter conhecimento do mercado de trabalho do curso de letras, que não se restringe somente à sala de aula, mas também no “outro braço” da tríade ensino-pesquisa-extensão: “Sim. Dentro da carreira pretendo me especializar e cursar uma pós-graduação visando lecionar e produzir pesquisas e teorias. (Ivan)”. Isto demonstra que este aluno-professor está em consonância ao que prevê o Projeto Pedagógico da Universidade à qual está vinculado:

O Curso está voltado para o exercício da pesquisa e da docência, concebendo na formação do aluno a necessária interface entre professor/pesquisador, possibilitando a superação da condição do professor como mero reproduutor de conteúdos advindos de manuais didáticos diluídos (...). Portanto, no curso de letras há a perspectiva de criação de competência profissional para o planejamento, a execução e avaliação de atividades pedagógicas e científicas que trabalhem com a linguagem.¹⁰⁷

O papel do professor de inglês hoje é complexo. Ser educador é uma grande responsabilidade, principalmente quando nos referimos a um profissional de língua inglesa. Ensinar um idioma que não seja a língua materna do aluno é um desafio, ou seja, pode até intimidar o educador a princípio, pois o aluno pode não ter amadurecimento suficiente para entender a importância do aprendizado de uma língua estrangeira.

A seguir, apresentamos algumas considerações realizadas a partir da análise dos dados gerados durante este trabalho, remetendo-nos, quando for pertinente, ao referencial teórico descrito no mesmo.

¹⁰⁷ Projeto Pedagógico do Curso de Letras Português/Inglês e suas Literaturas, novembro/2012, p. 10.

6. Considerações finais

Os resultados apontam que as representações dos alunos-professores de inglês são constituídas por uma cadeia de significados construídos na negociação entre os fatores sociais e suas expectativas, intenções, valores e crenças. Para Celani e Magalhães (2002), essa troca de ideias e conhecimento significa entender o currículo, a identidade profissional docente e a cultura escolar sob um novo paradigma, uma vez que o comportamento dos professores é motivado por um complexo conjunto de representações que envolvem valores, interesses, ideologias e questões da estrutura escolar.

A revalorização da profissão de magistério deve começar pelos cuidados com a formação do professor. Tornar os cursos de licenciatura momentos efetivos de reflexão sobre a educação é condição para a superação da atividade meramente burocrática em que mergulham muitos desses cursos.

O curso de letras deve proporcionar uma compreensão sistematizada da educação, a fim de que o trabalho pedagógico se desenvolva para além do senso comum e se torne realmente uma atividade intencional, que garanta a competência do professor por meio do domínio do conteúdo dentro da área escolhida – neste caso, o inglês – já que ninguém ensina o que não sabe. Consoante ao exposto, é de fundamental importância que o professor domine também, além dos aspectos teóricos, os recursos tecnológicos, desenvolvendo as habilidades linguísticas e discursivas que viabilizem a atividade docente, particularmente em um idioma estrangeiro. Além de ser capaz de falar na língua que leciona em sala, ele precisa escrever de maneira simples e correta sintaticamente, ler um artigo/periférico em inglês, estar preparado para se enxergar e atuar como um pesquisador da própria prática. Dessa forma, os saberes, a identidade profissional e as práticas formativas presentes nos cursos de formação docente precisam incluir aspectos alusivos ao modo como a profissão é representada e explicada socialmente.

O presente trabalho buscou investigar até que ponto os futuros professores de inglês de uma universidade pública do Centro-Oeste brasileiro expressam a construção de sua identidade como aprendizes e usuários do idioma, e como essa composição afetará a sua futura prática pedagógica docente. Para isto, retomaremos as perguntas de pesquisa com algumas considerações.

Os alunos-professores são conscientes da identidade do professor de língua inglesa na medida em que têm capacidade de investigar a própria atividade-fim para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores de inglês. Percebemos, ainda, que os alunos-professores compreendem a sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente. Além disso, conhecer a identidade do professor de inglês pressupõe desenvolver determinadas competências e habilidades que permitam um efetivo domínio do uso da língua estrangeira nas suas manifestações oral e escrita, bem como o domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem em língua estrangeira, seja no ensino fundamental ou médio.

Foi percebido que os alunos-professores desenvolveram histórias de vida e carreiras com aspectos ao mesmo tempo semelhantes (como a paixão pela língua e o gosto por ensinar) e diferentes (como os caminhos tomados ao longo da carreira profissional e a inserção em contextos diferentes de trabalho). O impacto de tal investimento, na maioria dos relatos, foi a percepção de que terão de se aperfeiçoar ainda mais no idioma para serem profissionais com mais credibilidade diante de uma turma de alunos.

Pela análise das respostas fornecidas pelos alunos-professores podemos afirmar que os participantes aspiram a uma comunidade imaginada - a de futuros professores. Entretanto, não foi possível detectar se esta teve algum impacto na construção de suas identidades. Uma das limitações dessa pesquisa, justificada pela falta de tempo hábil, foi o fato de não ter podido entrevistar os alunos-professores, ou mesmo, explorar mais a fundo outras respostas que pudessem enriquecer mais a análise desses dados, como por exemplo o fato de alguns alunos-professores se sentirem mais seguros de lecionar a língua portuguesa do que a língua inglesa. Essas limitações, porém, não invalidam os resultados alcançados com este trabalho. Pelo contrário, elas estimulam a dar continuidade ao processo cíclico da pesquisa-ação em busca de novas respostas que me satisfaçam como pesquisadora.

Finalizando, para que se possa realizar um estudo mais abrangente e que traga resultados mais fidedignos sobre a construção das identidades imaginadas dos futuros professores de inglês, sugerimos, como forma de pesquisas futuras, que novos alunos-professores do curso de graduação em letras português-inglês dessa mesma universidade pública do Centro-Oeste brasileiro possam ser entrevistados. Acreditamos que isso possa

colaborar para a construção de uma identidade profissional do futuro professor. Dessa forma seria possível comparar a identidade do público-alvo no início do curso com a identidade no final do mesmo, e como o curso contribuiu para isso.

A formação do professor de inglês deve levar em conta as dimensões do conhecimento construído na prática docente como um importante componente da formação acadêmica, o que aponta para a necessidade, cada vez maior, de uma relação reflexiva na e sobre a prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D.; BAILEY, K. M. *Focus on the language classroom: An introduction to classroom research for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

ANDERSON, B. *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. New York: Verso, 1991.

BHABHA, H. *The location of culture*. London: Routledge, 1994.

BLOCK, D. *Second language identities*. London: Continuum International Publishing Group, 2007.

BRASIL. CNE. Resolução CNE/CES 18/2002. Diretrizes curriculares nacionais para os cursos de letras. *Diário Oficial da União*, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1.

BUTLER, J. *Undoing Gender*. London: Routledge, 2004.

CELANI, M. A. A; MAGALHÃES, M. C. Representações de professores de inglês como língua estrangeira sobre suas identidades profissionais: uma proposta de reconstrução. In: LOPES, L. P. da M.; BASTOS, L. C. *Identities: recortes multi e interdisciplinares*. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 353.

CHARÃO, C. Quem será professor? *Revista Educação*, ed. 205, maio/2014. Disponível em:

<http://hom2.gerenciadordeconteudo.com.br/produtos/ESRE/textos/205/quem-sera-professornovo-perfil-de-alunos-que-ingressam-nos-cursos-311357-1.asp>.

DANIELEWICZ, J. *Teaching Selves: Identity, Pedagogy and Teacher Education*. Albany: SUNY, New York, 2001.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. (Orgs.). *Collecting and interpreting qualitative materials*. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

GU, M. Identities constructed in difference: English language learners in China. *Journal of Pragmatics*, vol. 42, p. 139-152. 2010.

Hall, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HOLLIDAY, A.; HYDE, M.; KULLMAN, J. *Intercultural Communication: an advanced resource book*. London: Routledge, 2004.

LEFFA, V. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: MEZZARI, J. P. et al. A compreensão dos alunos de letras sobre o papel do professor de inglês. *Anais do VI SIMFOP – Simpósio sobre Formação de Professores*, Tubarão, 2013.

LIBÂNIO, J. O professor e a construção da sua identidade profissional. In: _____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001, p. 62-71.

MCKAY, L.; WONG, C. Multiple discourses, multiple identities: Investment and agency in second-language learning among Chinese adolescent immigrant students. *Harvard Educational Review*, vol. 66, n. 3, p. 577-608, 1996.

MEKSENAS, P. Existe uma origem da crise de identidade do professor? *Revista Espaço Acadêmico*, nº 31, dezembro/2003. Disponível em: <www.espacoacademico.com.br/031/31cmeksenas.htm>. Acesso em: 31-07-2014.

MINAYO, M. C. S. et al. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MONTANDON, C.; PERRENOUD, P. Entre parents et enseignants: un dialogue impossible? In: FILHO, Luciano M. *Para entender a relação escola-família*. Paris: Peter Lang, 1987. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-88392000000200007&script=sci_arttext>.

NORTON, B. *Identity and language learning: Gender, ethnicity and educational change*. Harlow: Pearson Education, 2000.

NORTON, B. 2001. Non-participation, imagined communities, and the language classroom. In: BREEN, M. (Org.). *Learner contributions to language learning: New directions in research*. Harlow: Pearson Educa-

tion, 2001, p. 156- 171.

NORTON, B. Language and Identity. In: HORNBERGER, N.; MCKAY, S. (Orgs.). *Sociolinguistics and Language Education*. Clevedon: Multilingual Matters, 2010, p. 349-369.

NORTON, B.; MCKINNEY, C. Identity and Second Language Acquisition. In ATKINSON, D. (Org.). *Alternative approaches to second language acquisition*. New York: Routledge, 2011, p. 73-94.

NORTON, B.; TOOHEY, K. 2002. Identity and Language Learning. In: KAPLAN, R. (Org.). *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*. Oxford/New York: Oxford University Press, 2002, p. 115-123.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PIAGET, J. *Para onde vai a educação*. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2007.

SPRADLEY, J. P. *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1979.

WEEDON, C. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*. 2. ed. Oxford: Blackwell, 1997.

**ITENS DE “ANÁLISE LINGÜÍSTICA”
NO NOVO ENEM E NO SAERJINHO:
PERSPECTIVAS**

Renata da Silva de Barcellos (CEJLL/NAVE e UNICARIOCA)
prof.renatabarcellos@gmail.com

RESUMO

Para auxiliar seu planejamento e o de sua escola, entregamos a você esta pesquisa com análise de avaliações externas como as provas do Novo ENEM e do SAERJINHO 3º bimestre de 2014, cujo foco são as competências e habilidades a serem desenvolvidas em língua portuguesa. Os dados foram organizados por tópicos de acordo com a *Matriz de Referência* da base de elaboração do Sistema Estadual de Avaliação Básica do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ): Sistema Nacional de Avaliação Básica (SAEB) e classificados pelos descritores desta e as competências e habilidades da *Matriz de Referência do Exame Nacional de Ensino Médio*. São informações importantes para que você avalie o desempenho de seus alunos. Aproprie-se das análises e tome-os como base para definir sua prática pedagógica até mesmo com itens inéditos e / ou de outros concursos, de modo a impulsionar a construção de conhecimento nesta área do conhecimento.

Palavras-chave: Análise linguística. Ensino. Matriz de referência

1. Introdução

Diante do cenário atual educacional, a presente palestra tem como temática central a análise linguística dos itens de avaliações externas como: SAERJINHO e Exame Nacional de Ensino Médio. Muitas vezes, elas não são bem elaboradas no que se refere ao proposto nas matrizes de referência. Quanto a do língua portuguesa, o referencial é a *Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica*, que se configura como pioneiro na tentativa de mensurar o desenvolvimento de competências através do processo de escolarização. Sendo necessária assim a reformulação de ambas: uma para propor um novo descritor a fim de classificar o item proposto e outra com o objetivo de reelaborá-lo para ser classificada em um dos descritores propostos pela *Matriz de Referência*. Essa ideia surgiu da percepção cada vez maior do desinteresse dos educandos – nativos ou imigrantes digitais – pela disciplina de língua portuguesa e, por consequência, do baixo desempenho nas diversas avaliações externas. E de um discurso entre a abordagem dos conteúdos nestas “não cai gramática. E só interpretação”, “Para que estudar gramática – regras?”

A partir dessa visão dos educandos e das dificuldades em trabalhar os diversos aspectos da análise linguística, atualmente, enfrentamos um enorme dilema: Como fazê-los ter bom desempenho nas avaliações externas/internas e interesse pela disciplina? Para isso, propomos o uso dos descritores de língua portuguesa na nossa prática pedagógica. Esses são definidos como

Cada descritor é uma associação entre conteúdos curriculares e operações mentais desenvolvidas pelos alunos que traduzem certas competências e habilidades. Os descritores, portanto, especificam o que cada habilidade implica e são utilizados como base para a construção dos itens de testes das diferentes disciplinas. Cada descritor dá origem a diferentes itens e, a partir das respostas dadas a eles, verifica-se quais habilidades os alunos efetivamente desenvolvem. (INEP, 2009)

Nesta exposição, o que apresentaremos é a análise linguística dos itens do SAERJINHO do 3º bimestre e do Novo Exame Nacional de Ensino Médio a partir das matrizes de referência.

O que nos motivou a navegar pelos itens de análise linguística do Novo Exame Nacional de Ensino Médio e do SAERJINHO foi o aprofundamento do conhecimento das matrizes de referência por causa dos resultados apresentados pela Secretaria de Estadual de Educação e pela direção do Colégio Estadual José Leite Lopes – CEJLL/NAVE e da cobrança deles. Cabe ressaltar que, nesta instituição, todo o bimestre que o SAERJINHO é aplicado, a equipe das áreas envolvidas se reúne no período da realização da avaliação externa para elaborarem o gabarito. Depois de pronto, os cartões respostas da escola (os educandos recebem dois para preencher: o da Secretaria de Estadual de Educação e o do CEJLL/NAVE) são corrigidos e o desempenho é avaliado em até dois pontos. Quando todos os resultados estão prontos, a direção analisa o desempenho de cada turma.

Com isso, pudemos verificar que os da rede estadual, especificamente a maioria, desconhecem a *Matriz de Referência de Língua Portuguesa*. Quanto às matrizes de referência, muitos não sabem classificar e/ou identificar os itens.

Com base nesta constatação, ficamos mais intrigadas e, com isso, lemos pesquisas recentes na área. Para nossa surpresa, só encontramos uma dissertação de 2013: de Livia Letícia Zanier Gomes: O “Novo” Exame Nacional de Ensino Médio, de 2013, em que analisa e classifica de acordo com a *Matriz de Referência do Exame Nacional de Ensino Médio*; uma monografia de Talita Gleycilane Mendes da Silva – intitulada

da *As Questões Gramaticais e o ENEM: Abordagem e Elaboração, de 2013*; e artigos: “Como a Língua Portuguesa É Cobrada no Novo Exame Nacional de Ensino Médio?”, 2011, de Fonseca, Dutra e Dias, mas não há a classificação; o mesmo ocorre no texto “A Língua Portuguesa no Exame Nacional de Ensino Médio”, de Roger M. Rouffax. Ao longo das leituras, encontramos sites como: <<http://manoelneves.com>>; <<http://educacao.globo.com/provas/enem-2013.html>> e <http://estaticog1.globo.com/2013/Vestibular/enem/ENEM_2dia.pdf>.

Ao longo dessas leituras, o nosso interesse pelo objeto de estudo só aumentou e algumas inquietações surgiram: nós, educadores de língua portuguesa, estamos preocupados em focar o ensino produtivo apregoado pelos PCN e preparados para mudar os modos conteudistas? Temos percepção da concepção da linguagem que norteia nossa prática? Estamos preparados para superar as práticas tradicionais e substituir as não produtivas por aqueles que levam a uma melhor conhecimento por parte do educando? Analisamos os itens de análise linguística a partir das matrizes de referência?

2. Metodologia

A pesquisa consistiu em classificar os 87 itens de língua portuguesa de avaliações externas (ENEM (74) – SAERJINHO (13) do 3º bimestre de 2014) de acordo com as matrizes de referência (tópicos, competência, habilidade e descritor) e, especificamente quanto ao SAERJINHO, averiguar o desempenho dos educandos do 3º ano do Colégio Estadual José Leite Lopes/NAVE. O objetivo da análise foi detectar quais são as competências e habilidades a serem melhores desenvolvidas, a partir da prática da metodologia de ensino da disciplina de língua portuguesa propostas e adotadas nas instituições de ensino por nós, educadores desta área.

A pesquisa consistiu nas seguintes etapas:

- 1- Leitura da *Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica* e da *Matriz de Referência do Exame Nacional de Ensino Médio* sobre descritores, competências e habilidades;
- 2- Seleção dos itens do Novo Exame Nacional de Ensino Médio e do SAERJINHO sobre análise linguística;

- 3- Análise dos itens a partir da classificação pelos tópicos da *Matriz de Referência do SAERJINHO* e pelas habilidades, competências e descritores (nesta ordem);
- 4- Reformulação das matrizes de referência a fim de classificar os itens propostos pelas avaliações externas;
- 5- Reelaboração dos itens com o objetivo de atender às matrizes de referência originais;
- 6- Verificação da quantidade de itens por tópico da *Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica* – conteúdo abordado e pelas habilidades e competências;
- 7- Análise dos resultados das avaliações externas e internas (SAERJINHO 3ºB e Exame Nacional de Ensino Médio) quanto às habilidades / às competências e aos descritores a serem desenvolvidos;

3. Aparato teórico: análise linguística

Como esta pesquisa pretendeu investigar os itens de análise linguística do Novo Exame Nacional de Ensino Médio, cabe identificar inicialmente as bases teóricas do conceito de *análise linguística* cuja definição é uma prática inovadora de reflexão sobre o sistema linguístico e sobre os usos da língua, visando ao tratamento escolar de fenômenos gramaticais, textuais e discursivos (MENDONÇA, 2006, p. 205).

Nas últimas duas décadas do século XX, muitas pesquisas foram realizadas acerca do ensino de língua portuguesa, especificamente a leitura, a produção escrita e oral e a estrutura e o funcionamento da língua. Esses estudos têm acarretado mudanças ocorridas tanto no âmbito do saber acadêmico, quanto influenciado, de uma forma ou de outra, a prática pedagógica (SILVA, 2008).

Em relação às novas orientações-metodológicas, desde a década de 80, na produção acadêmica, este conceito surgiu a partir dos estudos de Geraldí, mais especificamente, no seu artigo “Unidades básicas do ensino de português”, extraído do livro *O texto na sala de aula*, na qual o ensino de língua portuguesa deveria centrar-se em três práticas: a) Prática da leitura de textos; b) Prática da produção de textos; c) Prática da análise linguística. Dessa forma,

Estas práticas, integradas no processo de ensino-aprendizagem, têm dois objetivos interligados: a) tentar ultrapassar, apesar dos limites da escola, a artificialidade que se institui na sala de aula quanto ao uso da linguagem; b) possibilitar, pelo uso não artificial da linguagem, o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita (GERALDI, 1984, p. 77).

Sendo assim, a partir da proposta pioneira do autor, muitas publicações se destacaram no meio acadêmico inclusive as orientações oficiais brasileiras para o ensino de língua portuguesa na educação básica (nos *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*) (PCNEM, 1998) e nas *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (OCNEM, 2006). Esses propõem que o ensino de língua portuguesa se organize em torno de dois eixos básicos: o eixo do uso e o eixo da reflexão, organizados da seguinte forma: no eixo do uso estão as práticas de leitura, escrita, fala e escuta de textos. Já, no eixo da reflexão, está a prática de análise linguística. Conforme os PCN:

Os conteúdos do eixo da REFLEXÃO, desenvolvidos sobre o eixo do USO (...) são estes: 1. variação linguística: modalidades, variedades, registros; 2. organização estrutural dos enunciados; 3. léxico e redes semânticas; 4. processos de construção de significação; 5. modos de organização dos discursos (BRASIL - MEC/SEF, 1998, p. 36).

De acordo com os PCN (1998, p. 78), análise linguística “não é uma nova denominação para o ensino de gramática”, pois, uma vez que toma o texto como unidade de ensino, além dos aspectos ortográficos e sintáticos a serem considerados, considera também os aspectos semânticos e pragmáticos que classificam o texto em determinado gênero discursivo/ textual. Dessa forma, os referenciais assumem uma perspectiva contrária à tradição gramatical, que analisa unidades menores como fonemas, classes de palavras, frases, raramente chega ao texto e reproduz a “clássica metodologia de definição, classificação e exercitação” (PCN, 1998, p. 29).

Para Geraldi (2003a), a análise linguística contempla a leitura e a produção de textos, a unidade de ensino em que se analisam os recursos expressivos da língua, considerada esta como uma produção discursiva. Assim, o trabalho com a análise e reflexão da língua constituiu-se como uma prática fundamental para que os educandos reflitam sobre seus diversos usos.

A análise linguística inclui tanto o trabalho sobre as questões tradicionais da gramática quanto questões amplas a propósito do texto, entre as quais vale a pena citar: coesão e coerência internas do texto; adequação do texto aos objetivos pretendidos; análise dos recursos expressivos utilizados [...]; organização e inclusão de informações, etc. (GERALDI, 1984, p. 74)

A prática de análise linguística consiste em um trabalho de reflexão sobre a organização do texto (oral ou escrito), tendo em vista a situação social de produção e de interlocução, o gênero selecionado, a seleção lexical que dá conta da situação de interação, os mecanismos de textualização empregados naquele contexto e as regras gramaticais necessárias para a situação de uso da língua. As reflexões necessárias para o uso adequado de tais mecanismos podem ocorrer tanto em textos prontos, já publicados, que circulam na sociedade, quanto em textos em fase de produção.

Diante desse quadro, nosso estudo pretendeu colaborar com a análise dos itens do Exame Nacional de Ensino Médio e orientar como os educadores devem se apropriar dos novos encaminhamentos teórico-metodológico no que se refere ao eixo "análise linguística". Sabe-se que hoje, o principal objetivo do ensino de língua portuguesa é o desenvolvimento da capacidade de comunicação tanto oral como escrita do usuário, de uma língua que ele mesmo já domina. No entanto, o que se vê nas escolas é que a maior parte do tempo disponível para o trabalho com a língua tem sido destinada a atividades de metalinguagem e, apenas uma pequena parcela desse tempo, para o trabalho com a leitura e a produção de textos (LEDUR, 1996).

4. Avaliações externas de língua portuguesa

Em avaliações externas (no caso desta pesquisa de língua portuguesa), o candidato precisa estar bem preparado para resolver os itens propostos, atento assim à elaboração dos enunciados, às marcas linguísticas utilizadas etc. De acordo com Bakhtin, o emprego da língua efetua-se

em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo de linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional (2010, p. 261).

O enunciado dos itens propostos é constituído de três elementos: o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional determinados pela especificidade de uma determinada área do saber. Os de língua portuguesa são elaborados com base norma culta, o que exige dos candidatos domínio da gramática normativa. No entanto, hoje, com base nas matrizes de referência, há a exigência da formulação de itens voltados para a gramática do texto, uma ferramenta indispensável para se avançar na

construção do sentido. Dessa forma, almeja-se que o candidato seja capaz de analisar fenômenos e recursos expressivos da linguagem, conhecer sua funcionalidade e operar com eles e entender que esses mecanismos são parte da linguagem viva e dinâmica, que representa, organiza e transmite pensamentos. Mas os itens proposto nas diversas avaliações externas atendem a esses objetivos? A esse respeito, lembramo-nos de Garcia ao mencionar ser:

justo que nós professores nos preocupemos apenas com a língua, que cuide-mos apenas da gramática, que nos interessemos tanto pela colocação dos pronomes átonos, pelo emprego da crase, pelo acento diferencial, pela regência do verbo assistir? Já é tempo de zelarmos com mais assiduidade não só pelo polimento da frase, mas também e, principalmente, pela sua carga semântica, procurando dar aos jovens uma orientação capaz de levá-los a pensar com clareza e objetividade para terem o que dizer e poderem expressar-se com eficácia. Por uma gramática que privilegie a produção do sentido, estudo das classificações morfológicas ou sintáticas da gramática é assunto para uma longa discussão. Muitos alunos e até professores abominam o estudo da gramática normativa por entender que suas regras - que ensinam a escrever e a falar a língua padrão de forma correta - não parecem ter nenhuma funcionalidade na comunicação que se trava entre as pessoas, cotidianamente (1975, p.7).

A partir dessa citação, apresentaremos a seguir uma breve reflexão sobre o NOVO Exame Nacional de Ensino Médio e o SAERJINHO. Afinal, o grande desafio desta pesquisa é verificar se os itens de análise linguística estão elaborados dentro das atuais perspectivas e se são condizentes com as matrizes de referência.

5. Matriz de Referência do NOVO Exame Nacional de Ensino Médio

Os documentos propõem que os conteúdos não sejam ensinados como um fim em si mesmos, porém como “[...] meio para que os alunos desenvolvam capacidades que lhes propiciem produzir e usufruir os bens culturais, materiais e econômicos” (BRASIL, 1997a, p. 73).

Apresentaremos a seguir a *Matriz de Referência do Exame Nacional de Ensino Médio* e a do SAERJINHO reformuladas e, por último, a análise dos itens de análise linguística propostos a partir do NOVO Exame Nacional de Ensino Médio até 2014 e do SAERJINHO 3º bimestre.

5.1. Proposta de reformulação: Matriz de Referência de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias

Competência de área 1 – Aplicar as tecnologias da comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes para sua vida.

H1 – Identificar as diferentes linguagens e seus recursos expressivos como elementos de caracterização dos sistemas de comunicação.

H2 – Recorrer aos conhecimentos sobre as linguagens dos sistemas de comunicação e informação para resolver problemas sociais.

H3 – Relacionar informações geradas nos sistemas de comunicação e informação, considerando a função social desses sistemas.

H4 – Reconhecer posições críticas aos usos sociais que são feitos das linguagens e dos sistemas de comunicação e informação.

Competência de área 2 – Conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento de acesso a informações e a outras culturas e grupos sociais.

H5 – Associar vocábulos e expressões de um texto em língua estrangeira moderna ao seu tema.

H6 – Utilizar os conhecimentos da língua estrangeira moderna e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas.

H7 – Relacionar um texto em língua estrangeira moderna, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social.

H8 – Reconhecer a importância da produção cultural em língua estrangeira moderna como representação da diversidade cultural e linguística.

Competência de área 3 – Compreender e usar a linguagem corporal como relevante para a própria vida, integradora social e formadora da identidade.

H9 – Reconhecer as manifestações corporais de movimento como originárias de necessidades cotidianas de um grupo social.

H10 – Reconhecer a necessidade de transformação de hábitos corporais

em função das necessidades cinestésicas.

H11 – Reconhecer a linguagem corporal como meio de interação social, considerando os limites de desempenho e as alternativas de adaptação para diferentes indivíduos.

Competência de área 4 – Compreender a arte como saber cultural e estético gerador de significação e integrador da organização do mundo e da própria identidade.

H12 – Reconhecer diferentes funções da arte, do trabalho da produção dos artistas em seus meios culturais.

H13 – Analisar as diversas produções artísticas como meio de explicar diferentes culturas, padrões de beleza e preconceitos.

H14 – Reconhecer o valor da diversidade artística e das inter-relações de elementos que se apresentam nas manifestações de vários grupos sociais e étnicos.

Competência de área 5 – Analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização e estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção.

H15 – Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.

H16 – Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário.

H17 – Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional.

Competência de área 6 – Compreender e usar os sistemas simbólicos das diferentes linguagens como meios de organização cognitiva da realidade pela constituição de significados, expressão, comunicação e informação.

H18 – **Identificar ou substituir** os elementos que concorrem para a progressão temática e para a organização e estruturação de textos de diferen-

tes gêneros e tipos.

H19 – Analisar, classificar ou reconhecer a figura ou função da linguagem e /ou efeito de sentido predominante nos textos em situações específicas de interlocução.

H20 – Reconhecer a importância do patrimônio linguístico para a preservação da memória e da identidade nacional.

Competência de área 7 – Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes linguagens e suas manifestações específicas.

H21 – Reconhecer, em textos de diferentes gêneros, recursos verbais e não verbais utilizados com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos.

H22 – Relacionar ou identificar, no mesmo texto ou em vários, opiniões, temas, assuntos, estratégias argumentativas e recursos linguísticos.

H23 – Inferir em um texto quais são os objetivos de seu produtor e quem é seu público-alvo, pela análise dos procedimentos argumentativos utilizados.

H24 – Reconhecer no texto tese e as estratégias argumentativas empregadas para a uma dada finalidade ou o convencimento do público, tais como a intimidação, sedução, comoção, chantagem, entre outras.

Competência de área 8 – Compreender e usar a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade.

H25 – Identificar ou substituir, em textos de diferentes gêneros, as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro e seus efeitos de sentido.

H26 – Relacionar as variedades linguísticas a situações específicas de uso social, finalidade ou efeito de sentido.

H27 – Reconhecer os usos da norma padrão da língua portuguesa nas diferentes situações de comunicação e seus efeitos de sentido.

H28 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.

H 29 – Identificar os efeitos de sentidos provenientes do emprego de recursos morfo sintáticos / semânticos.

Competência de área 9– Entender os princípios, a natureza, a função e o impacto das tecnologias da comunicação e da informação na sua vida pessoal e social, no desenvolvimento do conhecimento, associando-os aos conhecimentos científicos, às linguagens que lhes dão suporte, às demais tecnologias, aos processos de produção e aos problemas que se propõem solucionar.¹⁰⁸

H30 – Reconhecer a função e o impacto social das diferentes tecnologias da comunicação e informação.

H31 – Identificar, pela análise de suas linguagens, as tecnologias da comunicação e informação.

H32 – Relacionar as tecnologias da comunicação e informação ao desenvolvimento das sociedades e ao conhecimento que elas produzem.

5.2. Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica

O Sistema Nacional de Avaliação Básica é o pioneiro dos sistemas nacionais de avaliação da educação hoje existentes no Brasil e contempla a aplicação de provas de língua portuguesa e matemática e questionários a uma amostra de alunos, professores e diretores.

Segundo o site do INEP, em 2005, a Portaria Ministerial nº 931 mudou o nome do exame do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) para Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB). Por sua tradição, “o nome do SAEB foi mantido nas publicações e demais materiais de divulgação e aplicação deste exame”.

<<http://portal.inep.gov.br/web/guest/caracteristicas-saeb>>

Quanto à elaboração de itens do língua portuguesa e do Novo ENEM, estes são orientadas pela *Matriz de Referência*. Ela constitui suporte para a elaboração de itens de múltipla escolha que alimentam o banco nacional de itens (BNI), utilizado para a construção das provas e

¹⁰⁸ Por causa da renumeração proposta, a competência 9 teve suas habilidades com a numeração diferenciada

são referências para as análises de desempenho, possibilitando a interpretação qualitativa das escalas de proficiência construídas após a aplicação dos testes.

A *Matriz de Referência* contempla as habilidades consideradas essenciais em cada etapa do ensino básico avaliadas. É composta por um conjunto de descritores que incorporam o objeto de conhecimento e a operação mental necessária para a habilidade avaliada. Esses descritores são selecionados para compor a *Matriz de Referência* considerando-se também aquilo que é possível ser avaliado por meio de itens de múltipla escolha.

A *Matriz de Referência* é constituída assim por um conjunto de descritores agrupados em tópicos. Os descritores descrevem uma habilidade. Eles explicitam dois pontos básicos do que se pretende avaliar: o conteúdo programático e o nível de operação mental necessário para a aprendizagem.

Apresentaremos a seguir a *Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica* reformulada a fim de classificar as questões de análise linguística do Novo ENEM e do SAERJINHO do 3º bimestre.

Descritores do Tópico I. Procedimentos de Leitura

- D1 – Localizar informações explícitas em um texto.
- D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão.
- D4 – Inferir uma informação implícita em um texto.
- D6 – Identificar o tema de um texto.
- D14 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Descritores do Tópico II. Implicações do Suporte, do Gênero e /ou do Enunciador na Compreensão do Texto

D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, foto etc.).

D12 – Identificar a finalidade, o efeito de sentido ou a função de textos de diferentes gêneros.

Descritores do Tópico III. Relação entre Textos

D26 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.

D27 – Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema.

Descritores do Tópico IV. Coerência e Coesão no Processamento do Texto

D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando ou realizando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto ou para atender a algum aspecto morfossintático / semântico.

D7 – Identificar a tese de um texto.

D8 – Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la.

D9 – Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

D10 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa.

D11 – Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto.

D15 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios etc.

D 25 – Reconhecer as diversas estratégias argumentativas, sua finalidade e/ou seu efeito de sentido.

Descritores do Tópico V. Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido

D16 – Identificar efeitos de sentido e/ ou motivos de ironia, metáfora ou humor em textos variados.

D17 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações (como a acentuação).

D18 – Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma de-

terminada palavra ou expressão.

D19 – Reconhecer o efeito de sentido e/ou a finalidade decorrente da exploração de estratégias, recursos ortográficos e/ou morfossintáticos / semântico.

D 20 - Identificar as diferentes morfossintaxes das palavras e / ou expressões.

D 21 – Reconhecer as palavras e/ou expressões responsáveis pelas diversas funções e / ou figuras de linguagem.

D 22- Nomear os diversos processos de formação de palavras, função e figura de linguagem.

Descritores do Tópico VI. Variação Linguística

D13 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto ou o tipo de linguagem utilizada.

D23– Reconhecer as marcas linguísticas que singularizam as variedades linguísticas sociais, regionais e de registro e seus efeitos de sentido nos diferentes textos em situações comunicativas diversas.

D24- inferir o efeito de sentido e as finalidades proveniente do uso das variantes linguísticas nas diversas situações de comunicação.

6. Análise linguística nos itens do NOVO Exame Nacional de Ensino Médio

O propósito é mapear os conhecimentos/conteúdos linguísticos mais abordados nas provas do NOVO Exame Nacional de Ensino Médio e do SAERJINHO e verificar como são contemplados e distribuídos na *Matriz de Referência do SAERJINHO* e do *Exame Nacional de Ensino Médio*. Cabe ressaltar que analisaremos sob essas duas perspectivas por causa das avaliações externas. Os itens serão distribuídos pelos tópicos da *Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica* e cada um classificado pela *Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica* e do *NOVO Exame Nacional de Ensino Médio*. Quando o item não estiver bem elaborado, proporemos a reformulação.

Apresentaremos e analisaremos os itens exposto na tabela (seção 5.2) para a realização da devida apreciação:

Tópico II- Implicações de suporte

ENEM 2012- ITEM 96 - C 7 – H 21– D 5 / 19



O efeito de sentido da charge é provocado pela combinação de informações visuais e recursos linguísticos. No contexto da ilustração, a frase proferida recorre à

A) polissemia, ou seja, aos múltiplos sentidos da expressão “rede social” para transmitir a ideia que pretende veicular.

B) ironia para conferir um novo significado ao termo “outra coisa”.

C) homonímia para opor, a partir do advérbio de lugar, o espaço da população pobre e o espaço da população rica.

D) personificação para opor o mundo real pobre ao mundo virtual rico.

E) antonímia para comparar a rede mundial de computadores com a rede caseira de descanso da família.

A partir da análise da linguagem icônica e da verbal, o candidato deve reconhecer a polissemia da expressão <rede social>. Este item não condiz com as propostas das matrizes de referência em que avalia a competência do candidato de perceber o efeito de sentido da utilização de recursos visuais e linguísticos (D 18). O objetivo do item é avaliar se o candidato desenvolveu a habilidade de reconhecer a polissemia presente na expressão. Por isso, elaboramos o D 21.

Proposta de releitura do item para D18 :

A expressão “rede social” é polissêmica, uma vez que amplia sua significação na charge através da combinação entre a imagem (linguagem não verbal) e os recursos linguísticos (verbaux). Isso significa que, na charge, além de referir-se a redes “virtuais”, a imagem revela, também, uma “rede de balanço” onde as pessoas se encontram” cujo efeito de sentido é:

A o humor proveniente da linguagem icônica (as crianças no balanço) e da verbal (rede).

B o tom irônico a fim de demonstrar as discrepâncias políticas.

C a indiferença por não perceber a polissemia da expressão “rede social” .

D a crítica ao governo no que se refere às igualdades sociais.

E a reflexão quanto às desigualdades socioeconômicas e ao uso abusivo da tecnologia.

Tópico IV – COERÊNCIA E COESÃO no processamento do texto

Nas atuais reflexões pesquisas e avaliações internas e externas, o texto passa a ser considerado como um todo organizado de sentido, cujas partes se inter-relacionam de modo a permitir que os candidatos apliquem suas competências e habilidades para a compreensão e interpretação do que leem, propiciando o desenvolvimento do senso crítico.

De acordo com Costa Val, a coerência do texto deriva de sua lógica interna, resultante dos significados que sua rede de conceitos e relações põe em jogo, mas também da compatibilidade entre essa rede conceitual – o mundo textual – e o conhecimento de mundo de quem processa o discurso (1999, p. 6).

Já no que se refere à coesão, para Koch, coesão é, pois, uma relação semântica entre um elemento do texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação. A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos (2001, p. 17).

ENEM 2010 - ITEM 104 – segunda aplicação - C7 – H 24 - D 8

A gentileza é algo difícil de ser ensinado e vai muito além da palavra educação. Ela é difícil de ser encontrada, mas fácil de ser identificada, e acompanha pessoas generosas e desprendidas, que se interessam em contribuir para o

bem do outro e da sociedade. É uma atitude desobrigada, que se manifesta nas situações cotidianas e das maneiras mais prosaicas. Disponível em: <http://www.abqv.org.br>. Acesso em: 22 jun. 2006 (adaptado).

No texto, menciona-se que a gentileza extrapola as regras de boa educação. A argumentação construída

A apresenta fatos que estabelecem entre si relações de causa e de consequência.

B descreve condições para a ocorrência de atitudes educadas.

C praticada.

D enumera fatos sucessivos em uma relação temporal.

E mostra oposição e acrescenta ideias.

O objetivo do item é avaliar se o candidato desenvolveu a habilidade 24 de apontar no texto as marcas linguísticas responsáveis pelo: contraste (ou oposição) expressa pelo conectivo <mas> e o acréscimo de várias informações a respeito do conceito tratado a partir do uso da locução <além de> e da conjunção <e>.

Constata-se assim que a abordagem deste item está adequado às matrizes de referência cujo descritor é o 15 e a habilidade 24. Almeja-se destacar as relações lógico-discursivas estabelecidas no texto.

Tópico V – Relações entre recursos expressivos e efeitos de sentido

ENEM 2010 - ITEM 97 – primeira aplicação - C 6 – H 19 - D12

A biosfera, que reúne todos os ambientes onde se desenvolvem os seres vivos, se divide em unidades menores chamadas ecossistemas, que podem ser uma tem múltiplos mecanismos que regulam o número de organismos dentro dele, controlando sua reprodução, crescimento e migrações. *O guia dos curiosos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Predomina no texto a função da linguagem

A emotiva, porque o autor expressa seu sentimento em relação à ecologia.

B fática, porque o texto testa o funcionamento do canal de comunicação.

C poética, porque o texto chama a atenção para os recursos de linguagem.

D conativa, porque o texto procura orientar comportamentos do leitor.

E referencial, porque o texto trata de noções e informações conceituais.

Na edição de 2010, o ENEM reproduziu o mesmo estilo do item anterior: avalia a habilidade do candidato de reconhecer a função da linguagem utilizada para a construção textual e não a sua finalidade como orienta a *Matriz de Referência do Exame Nacional de Ensino Médio*. O candidato para classificá-la deveria inferir que o texto conceitua de forma científica a biosfera e as unidades menores que a compõem, os ecossistemas. Tal uso da linguagem caracteriza a chamada função referencial.

Proposta de releitura do item para D12 de acordo com a Matriz de Referência:

A função de linguagem que predomina neste texto é a referencial porque sua finalidade é:

A Informar o leitor acerca do tema biosfera.

B Persuadir o leitor quanto à divisão da biosfera em duas unidades menores.

C Criticar a divisão da biosfera em duas unidades menores.

D Despertar a atenção do leitor quanto à forma de redigir sobre a temática da biosfera.

E Explicar a definição do vocabulário <biosfera>.

ENEM 2011 - ITEM 132– C8 – H 27– D 20



O humor da tira decorre da reação de uma das cobras com relação ao uso de pronome pessoal reto, em vez de pronome oblíquo. De acordo com a norma padrão da língua, esse uso é inadequado, pois

A contraria o uso previsto para o registro oral da língua.

B contraria a marcação das funções sintáticas de sujeito e objeto.

C gera inadequação na concordância com o verbo.

D gera ambiguidade na leitura do texto.

E apresenta dupla marcação de sujeito.

A temática do item é o humor decorrente do emprego de um aspecto gramatical, no caso, o pronome pessoal. A abordagem é diferente das outros itens para reconhecer uma palavra ou expressão com sentido coloquial. Este exige que o candidato domine sintaxe para identificar, na tirinha, o que é questionado: o mau uso do pronome pessoal <ele> cuja função sintática é de objeto direto no lugar de <los>. De acordo com a gramática normativa, o uso do pronome reto "eles" em vez do oblíquo "los", no segundo quadrinho, é inadequado porque contraria as orientações das funções sintáticas de sujeito e objeto. Os pronomes retos exercem função de sujeito e oblíquos, de objeto. Não obstante, o emprego do pronome reto na função de objeto é comum na oralidade. Portanto, em norma culta, assim se redigiria a fala do segundo quadrinho: <vamos arrasá-los>. O objetivo é avaliar se o candidato desenvolveu a habilidade de reconhecer que o pronome pessoal só é empregado sintaticamente como sujeito.

Essa formulação do item não contempla o D 16 cujo objetivo é identificar os efeitos do humor e não classificar sintaticamente um termo utilizado. Para avaliar esta habilidade, utilizaremos o D 20 a fim de perceber se o candidato domina a temática da morfossintaxe.

Proposta de releitura do item para D 24:

Na frase “Vamos arrasar eles”, o pronome pessoal do caso reto <eles> foi empregado como objeto direto da locução verbal <vamos arrasar>, contrariando uma norma da língua culta formal segundo a qual esse caso do pronome (eu, tu, ele/ela, nós, vós, eles/elas) serve para marcar a função sintática de sujeito. Portanto, na tirinha, um efeito expressivo do humor decorre da reação de uma das cobras com relação ao mau uso de pronome pessoal reto:

- a) revela sentimento de comodidade com o mau uso do pronome.
- b) expressa o tom irônico de uma das cobras.

c) demonstra o descontentamento com o uso da linguagem coloquial.

- d) apresenta a necessidade de realizar outra ação “acertar” não relacionada às outras já mencionadas “massacrar” e “arrasar”.
- e) aponta a recusa de uma ação.

Tópico VI - Variante linguística –

Conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*: a variação é constitutiva das línguas humanas, em todos os ní-

veis, independentemente das orientações normativas. Dessa forma, quando nos reportamos à língua portuguesa:

A imagem de uma língua única, mais próxima da modalidade escrita da linguagem, subjacente às prescrições normativas da gramática escolar, dos manuais e mesmo dos programas de difusão da mídia sobre o que se deve e o que não se deve falar e escrever (PCNLP, 1997, p. 29)

Com base nessas orientações, segundo Cardoso, a língua falada em um país não é “um sistema homogêneo, mas um complexo de variedades determinadas por fatores regionais e situacionais” (2003, p. 28). É nessa perspectiva que as mais recentes provas de concurso dentre elas a do ENEM são orientadas por uma concepção de heterogênea de língua: a abordagem das variedades linguísticas (inclusive, as menos prestigiadas socialmente (*ibidem*)).

A variação linguística consiste na forma como a língua muda em decorrência de diversos fatores, tais como: o grupo social, o tempo, o espaço geográfico, a situação comunicativa etc. Partindo desse pressuposto e analisando os itens do Exame Nacional de Ensino Médio, podemos inferir que além do maior número de propostas pertencerem a esta temática, eles são sobre a análise da norma culta, coloquial ou regional. Solicita-se ao candidato a análise dos recursos linguísticos, dos elementos de referência pessoal, temporal, espacial, seleção lexical, tempos e modos verbais. Sendo assim, é importante dominar tal conhecimento.

ENEM 2014 ITEM 100- C8 H26 D23

Só há uma saída para a escola se ela quiser ser mais bem-sucedida: aceitar a mudança da língua como um fato. Isso deve significar que a escola deve aceitar qualquer forma da língua em suas atividades escritas? Não deve mais corrigir? Não!

Há outra dimensão a ser considerada: de fato, no mundo real da escrita, não existe apenas um português correto, que valeria para todas as ocasiões: o estilo dos contratos não é o mesmo do dos manuais de instrução; o dos juízes do Supremo não é o mesmo do dos cordelistas; o dos editoriais dos jornais não é o mesmo do dos cadernos de cultura dos mesmos jornais. Ou do de seus colonistas. POSSENTI, S. *Gramática na Cabeça. Língua Portuguesa*, ano 5, n. 67, maio 2011 (adaptado).

Sírio Possenti defende a tese de que não existe um único “português correto”. Assim sendo, o domínio da língua portuguesa implica, entre outras coisas, saber

A – descartar as marcas de informalidade do texto.

B – reservar o emprego da norma padrão aos textos de circulação ampla.

C – moldar a norma padrão do português pela linguagem do discurso jornalístico.

D – adequar as normas da língua a diferentes tipos de texto e contexto.

E – desprezar as formas da língua previstas pelas gramáticas e manuais divulgados pela escola.

O item sobre variante linguística é interpretativo. Bastava o candidato ler o texto de Possenti é inferir o posicionamento a parte do fragmento <não existe apenas um português correto...>: adequar o registro linguístico à situação comunicativa”.

Cabe mencionar que a *Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica* não contemplam a temática desta forma. Para isso, elaboramos o descritor 23.

SAERJINHO 3º BIMESTRE 2014

Itens de análise linguística:

Quanto aos itens de análise linguística, ainda apresentam falhas quanto a sua elaboração. Por exemplo:

– reconhecer o fragmento onde há ironia. O descritor 16 é para reconhecer o efeito de sentido desta figura de linguagem.

– apontar a norma culta. Esse tipo de item é comum nas provas do Exame Nacional de Ensino Médio e meramente classificatória. Também não há um descritor na *Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica*.

– realizar a concordância de acordo com o sujeito não está previsto também nas matrizes de referência.

Apresentaremos a seguir os 13 itens (10 adequadas e 3 inadequadas) de análise linguística aplicados no 3º bimestre de 2014 distribuídos pelos tópicos da *Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica* e classificados quanto ao descritor – à competência e à habilidade. Cabe ressaltar que em cada item constará uma tabela com o número de acertos e de erro das turmas 3001 (32 educandos) – 3002 (32 educandos) e 3003 (27 educandos). Ao final, haverá uma tabela com os conteúdos contemplados nesta avaliação.

CADERNO C 1201 – 3º ano –

Tópico IV: Coerência e coesão no processamento do texto

No texto 2, qual é o trecho que apresenta a tese defendida pelo autor?

A “A diversão é a alma do negócio”

B “Essa junção de surpresa...”

C “O acultramento...”

D “A televisão deveria...”

E “investir em outros tipos...”

Este item atende a uma das propostas da *Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica* cujo descritor é o 7: <verificar a capacidade de o educando de reconhecer o posicionamento do autor com relação a um determinado assunto>. Entretanto, não há uma habilidade na *Matriz de Referência do Exame Nacional de Ensino Médio*. Por isso, remodelamos a 24 para a classificação deste item. Neste caso, a temática é a dos reality shows. Cabia ao educando perceber a relação entre o título e o tópico frasal da introdução. Em seguida, neste parágrafo inicial, o autor apresenta um argumento histórico ao relatar que: “surgiu na Idade Antiga...”

ITEM 39– D 23 C 8 H 27

	3001	3002	3003
ERROS	15	10	9
ACERTOS	18	22	18

Nesse texto, o trecho “– Se me recusas a tua irmã eu vou aí com o meu exército” apresenta linguagem

A científica

B coloquial

C formal

D regional

E técnica

Este item sobre variante linguística requer do educando identificar qual é o nível de formalidade adequado à situação e à pessoa com quem interage. A *Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica* não apresenta nenhum descritor que o contemple. Por isso, propomos o D 23. Já a *Matriz de Referência do Exame Nacional de Ensino Médio* há uma habilidade específica: 27.

Propomos a reformulação do item para melhor abordar a temática da variante linguística e um novo descrito: o 23:

Neste gênero textual conto moçambicano, há um diálogo sobre dois chefes em que um deles emitirá a opinião sobre o interesse do outro pela sua irmã: “– Se me recusas a tua irmã eu vou aí com o meu exército”. Neste fragmento, observamos marcas da norma padrão da língua em:

A o uso da conjunção “se”.

B o uso da segunda pessoa do singular <recusas> e o paralelismo estabelecido pelo emprego do pronome possessivo <tua>.

C o advérbio de lugar “aí”.

D o emprego do pronome demonstrativo “tua”.

E o emprego do pronome “me”.

Propomos outra reformulação do item para melhor abordar a temática da variante linguística e um novo descrito: o 24:

Neste gênero textual conto moçambicano, há um fragmento do diálogo: “– Se me recusas a tua irmã eu vou aí com o meu exército”, em que observamos marcas da norma padrão da língua como o uso da segunda pessoa do singular e o paralelismo estabelecido pelo emprego do pronome possessivo <tua> por se tratar de:

A dois chefes como aponta o texto “cada país tinha um chefe”.

B de um gênero textual que requer o uso da formalidade.

C de um documento sobre os cães.

D de um posicionamento.

E de um texto argumentativo.

7. Considerações finais

Ao analisar os 74 itens propostos sobre análise linguística no NOVO Exame Nacional de Ensino Médio e os 13 do SAERJINHO do 3º bimestre de 2014, não ratificamos a proposta da *Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica* e *Matriz de Referência do Exame*

Nacional de Ensino Médio e da atual abordagem do ensino da língua portuguesa: avaliar a habilidade de o candidato de compreender o papel dos elementos linguísticos na estruturação das sentenças e na construção dos sentidos do texto. Levá-lo a refletir sobre o uso de um termo – expressão – estratégia argumentativa.

Quanto às matrizes de referência, ao pesquisar os itens, verificamos que a do Sistema Nacional de Avaliação Básica é mais direcionada à verificação do efeito de sentido dos diversos recursos expressivos. Já a do Exame Nacional de Ensino Médio é para identificação desses. O que esta apresenta com habilidades diferenciadas é a variante linguística. Como constatamos é um tema muito abordado no Exame Nacional de Ensino Médio. A crítica que fazemos é com relação à forma de elaboração dos itens. Se formos nos restringir à *Matriz de Referência* desta avaliação, a maioria dos itens está condizente, mas se refletirmos sobre a temática, as orientações e as pesquisas realizadas, percebemos o quão superficial tem sido proposto ainda.

Constatamos que, em muitos itens, a gramática é tomada em sua dimensão apenas normativa, sem se preocupar como esta atua na construção dos sentidos mais globais dos textos. Na maioria das vezes, privilegia os conhecimentos linguísticos (os itens meramente classificatórios ou para reconhecimento). Ao candidato cabe dominar os conteúdos gramaticais a partir da normatividade da língua sem priorizar as construções linguísticas a partir dos textos abordados.

Conforme Bezerra, tradicionalmente, o ensino de língua portuguesa no Brasil se volta para “a exploração da gramática normativa, em sua perspectiva prescritiva (quando se impõe um conjunto de regras a ser seguido)” (2010, p. 39). Nessa abordagem, na prática docente do ensino de língua portuguesa, destacava-se o uso do texto como suporte didático para a realização de itens de análise e classificação de termos gramaticais. O texto é um mecanismo/recurso para subsidiar a realização de análises de cunho/ teor gramatical, ou seja, o texto funciona como “pretexto”.

Assim, apesar do grande número de estudos que ressaltam a relevância de se trabalhar análise linguística nas aulas de língua portuguesa (GERALDI, 1984, 1997; TRAVAGLIA, 1996; MENDONÇA, 2006, entre *Anais do SILEL*, vol. 3, nº 1. Uberlândia: Edufu, 2013, 2 outros), é notório que o ensino de gramática tradicional constitui o foco das aulas, o conteúdo exclusivo. Como, infelizmente, verificamos em vários itens.

À luz das orientações metodológicas mais atuais para o ensino de

análise linguística, o trabalho com a leitura enquanto construção de sentidos e a formação de sujeitos críticos, reflexivos e atuantes são fundamentais para desenvolver as diversas competências e habilidades dos educandos. Novas pesquisas podem e devem ser realizadas para ratificar como uma prática pedagógica condizente com as atuais demandas urge acontecer.

Todas as pesquisas atuais e a concepção de língua (interacional / semiolinguística) deveriam refletir não só nas estratégias de ensino da disciplina de língua portuguesa, mas também nas avaliações externas: no ENEM e no língua portuguesa. É nesta nova abordagem que surge um novo enfoque dado ao texto e ao conteúdo da disciplina, como as variantes linguísticas. Entretanto, nos itens formulados nas diversas provas, verificamos que ainda se restringem à classificação das variantes linguísticas sociais, regionais e de registro. Faz-se necessário assim uma revisão da *Matriz de Referência do Exame Nacional de Ensino Médio* e *Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação Básica* e capacitação dos elaboradores de itens no que diz respeito a como o assunto deverá ser contemplado e, por consequência, aceito pelo INEP para compor o caderno de provas.

Por fim, constatamos que a nossa experiência no 3º ano do CEJLL /NAVE com o uso dos descritores tem sido crucial para a proposição das atividades a serem desenvolvidas. Isso tem sido positivo? Sim, aguça-nos a curiosidade de navegarmos em mares nunca dantes ou poucos navegados. Entretanto, há um ponto negativo, como tudo, a dificuldade ainda em reconhecer o descritor trabalhado em cada item proposto. É necessário mais tempo dedicado à elaboração, à escolha de atividades e à análise delas para especificá-lo. Devido a isso, urge não só repensarmos nossa prática, como também a disponibilidade de tempo para que o educador atualize-se lendo novas teorias, analise itens de provas atuais e navegue nas redes sociais para corrigir atividades propostas.

Esta pesquisa não esgota o assunto. Minha pretensão é levar os leitores, especialistas da área, a refletir sobre a elaboração dos itens das avaliações externas. A partir das minhas reflexões, cada um dos aspectos da análise linguística abordados já seria o suficiente para muitas investigações. Espero que o trabalho tenha oferecido um panorama sobre o que é a prova do Exame Nacional de Ensino Médio e de língua portuguesa, qual o papel da língua portuguesa no contexto atual do Ensino Médio e o enfoque dado pelos elaboradores desses exames. Por fim, reconheço as limitações da pesquisa e o vasto campo para maiores reflexões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: UNESCO, 2003.

ALARCÃO, Isabel. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. São Paulo: Cortez, 2005.

ALBUQUERQUE, E. B. C. *Mudanças didáticas e pedagógicas no ensino da língua portuguesa: apropriações de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 1981.

BASTOS, Lúcia K.; MATTOS, Maria Augusta. *A produção escrita e a gramática*. São Paulo: Martins Fontes, 1986.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>.

_____. *Matriz de competências do ENEM*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

_____. *ENEM: documento básico*. Brasília: MEC/INEP, 1998.

_____. *ENEM: fundamentação teórico-metodológico*. Brasília: MEC/INEP, 2005.

_____. SEMTEC. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1998.

_____. *Matriz de referência para o ENEM 2009: linguagem, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Disponível em: <http://www.enem.inep.gov.br/pdf/Enem2009_matriz.pdf>.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Programa de Formação continuada Mídias na Educação. *Metodologia da pesquisa científica*. Disponível em: <<http://www.euproinfo.mec.gov.br/webfolio/Mod83266/index.html>>.

COSCARELLI, Carla Viana; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DELORS, Jacques. *Educação, um tesouro a descobrir*. Relatório para a

Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

DEMO, Pedro. *TICs e educação*, 2008. Disponível em:
<<http://www.pedrodemo.sites.uol.com.br>>.

DIONISIO, Ângela P. Gêneros textuais e ensino. Rio de Janeiro. Lucerna, 2002.

DIZARD, Wilson Jr. *A nova mídia*: a comunicação de massa na era da informação. Trad.: Wilson Dizard Jr.; Revisão técnica: Edmond Jorge.

ENEM. Provas e gabaritos. Disponível em:
<<http://www.vestibulandoweb.com.br/enem/vestibular-provas-enem.asp>>. Acesso em: 2014.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola, 2008.

FÁVERO, Leonor L.; KOCH, Ingedore G. V. *Linguística textual*: introdução. São Paulo: Cortez, 1983.

_____. *Coesão e coerência textuais*. São Paulo. Ática. 1997.

FINI, Maria Eliza; CHARNET, Eugênia Maria Reginato; TALIM, Sérgio Luiz; MORAES, Zélia Heringer de. *Erros e acertos na elaboração de itens para a prova do ENEM*. Disponível em:
<<http://www.inf.ufpr.br/bcc/arquivos/enem.pdf>>.

FONSECA, Aytel Marcelo Teixeira da; DUTRA, Andrea Soares; DIAS, Camila Mourão. *Como a língua portuguesa é cobrada no novo ENEM?* Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/minicursos/05.pdf>.

GARCIA, Othon Moacir. *Comunicação em prosa moderna*. 3. ed., Rio de Janeiro: FGV, 1975.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas*: a teoria na prática. Trad.: Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GERALDI, João Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

_____. *Linguagem e ensino*: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HENRIQUES, C. C.; PEREIRA, M. T. G. (Orgs.). *Língua e transdisci-*

plinaridade: rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contato, 2002.

http://www.curso-objetivo.br/vestibular/resolucao_comentada/enem.asp

<http://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/enem-e-vestibular/2014/correcao-2-dia/>

http://manoelneves.com/tag/provas-do-enem-resolvidas-e-comentadas/#.VIQ4n9LF_D8

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato. Português do Brasil: a variação que vemos e a variação que esquecemos de ver. In: ____; _____. *O português da gente*: a língua que estudamos a língua que falamos. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2007.

INDEZEICHAK, Silmara Terezinha. O professor de língua portuguesa e o ensino mediado pela tecnologia. *Produção Didático-Pedagógica PDE/UEPG*. Programa de Desenvolvimento Educacional – Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007, p. 1-29. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/19-4.pdf>>.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias*: o novo ritmo da informação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angela B. *Leitura*: ensino e pesquisa. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre prática social de escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995).

KOCH, Ingedore. *A coesão textual*. São Paulo: Contexto. 1989.

_____; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Texto e coerência*. São Paulo: Cortez. 1989.

_____; BENTES, Anna Christina; CAVALCANTE, Mônica (Orgs.). *Intertextualidades*: diálogos possíveis. São Paulo: Cortez, 2007.

_____; ELIAS, Vanda. (Orgs.). *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto. 2006.

_____; _____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto. 2009.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1998.

_____. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999. Disponível em: <http://www.ich.pucminas.br/pged/db/wq/wq1_LE/local/pierrelevy_cone>

[ctados.htm](#)>.

MACHADO, E. de C.; SÁ FILHO, C. S. *O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem*. 2003. Disponível em:

<<http://www.universiabrasil.net/materia/imprimir.jsp?id=5939>>.

MACHADO, Alexandre. *Competências interprofissionais: modalidade presencial e a distância da educação profissional*. 2005, 371 p. Tese (de Doutorado). – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Análise da conversação*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P. et al. *Gêneros textuais & ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

_____. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: ____; XAVIER, Antônio Carlos (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

MASETTO, Marcos T. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, José Manuel (Org.). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

MORAN, José Manuel. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000.

_____. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas: Papirus.

_____; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Maria Aparecida. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 5. ed. Campinas: Papirus, 2002.

NEVES, M. H. M. *Em defesa de uma gramática que funcione*. São Paulo: Contexto, 1987.

NADAI, M. *Como é elaborada a prova do ENEM?* Disponível em: <<http://mundoestranho.abril.com.br/materia/como-e-elaborada-a-prova-do-enem>>. Acesso em: 2014.

OLIVEIRA, Neil Armstrong Franco de. *ENEM: mecanismo de reformulação ou de avaliação do ensino de língua portuguesa?* Disponível em: <<http://www.ple.uem.br/defesas/pdf/nafoliveria.pdf>> Acesso em: 2014.

PCN – *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio, bases legais*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. 1999.

PERRENOUD, Philippe. *Construindo as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *10 novas competências para ensinar*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PERINI, Mario A. *Para uma nova gramática do português*. São Paulo: Ática, 1985.

_____. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2000.

SANTOS, Emmanoel dos. *Certo ou errado? Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Graphia, 1996.

SANTOS, Edmea; ALVES, Lynn. (Orgs.). *Práticas pedagógicas e tecnologias digitais*. Rio de Janeiro: E-papers, 2006.

SILVA, Silvio Profirio da. A linguística no ENEM e nas provas de vestibular: novas estratégias de leitura/ compreensão de textos e a abordagem da variação linguística. *Revista Virtual P@rtes*, 13/10/2010. Disponível em: <<http://www.partes.com.br/2012/10/13/a-linguistica-no-enem-e-nas-provas-de-vestibular>>.

SILVA, Talita Gleycilane Mendes da. *As questões gramaticais e o ENEM: abordagem e elaboração*. Monografia. Brasília, 2013. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/8719/1/2013_TalitaGleycilaneMendesdaSilva.pdf>.

SOARES, Magda. Concepções de linguagem e o ensino de língua portuguesa. In: BASTOS, N. B. (Org.). *Língua portuguesa: história, perspectivas, ensino*. São Paulo: Educ, 1998.

_____. *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, S. E. O uso de recursos didáticos no ensino escolar. In: *I Encontro de Pesquisa em Educação, IV Jornada de Prática de Ensino, XIII Semana de Pedagogia da UEM*: “Infância e Práticas Educativas”. Arq

Mudi. 2007. Disponível em:

<http://www.pec.uem.br/pec_uem/revistas/arqmudi/volume_11/suplemento_02/artigos/019.pdf>.

TEDESCO, J. C. *Educar na sociedade do conhecimento*. Trad.: Elaine Cristina Rinaldi, Jaqueline Emanuela Christensen e Maria Alice Moreira Silva. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006.

VALENTE, J. A. *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

_____. O papel do computador no processo ensino-aprendizagem. *Boletim do Salto para o Futuro*. Série Pedagogia de Projetos e Integração de Mídias, TV-ESCOLA-SEED-MEC, 2003. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

LEITURA, COMPREENSÃO E INTERPRETAÇÃO NA DINÂMICA DA SALA DE AULA

Gisele Teixeira da Silva Souza (UEMS)

giseleteixeirasilva@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho relata a importância de se exercer uma prática pedagógica direcionada prioritariamente ao incentivo à leitura, para se formar leitores conscientes e autônomos, capazes de suprirem as necessidades da sociedade atual e também contribuir para a construção de um país mais justo. Assim, serão utilizados para a fundamentação teórica autores como Lajolo (1985); Sole (1998); Perini (1999), Smith (1999) e outros. Apresentamos um relato de experiência, a partir de um projeto desenvolvido com alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Campo Grande (MS), envolvendo especificadamente os princípios que norteiam a leitura, compreensão e interpretação de textos, que são habilidades muitíssimo importantes no cotidiano e que precisam ser incentivados em sala de aula. A realização deste trabalho propiciou resultados significativos relacionados à sistematização e dinâmica do tema proposto.

Palavras-chave: Leitura. Compreensão de textos. Interpretação. Leitor. Aula.

1. Introdução

Ideias, estudos, conceitos, inovações, possibilidades – percebemos que, em sua vasta e significativa amplitude, a educação pode propiciar a qualquer cidadão, grandes oportunidades de aprimoramento pessoal e profissional.

Estamos vivenciando a Era da Informação e reconhecemos que a escola é o local propício para desenvolver a capacidade de leitura dos alunos, além de oportunizar um ambiente de aprendizagem, mais dinâmico, interativo, colaborativo e ubíquo.

Entretanto, conforme Santaella (2013), uma grande parte da população brasileira é constituída por analfabetos funcionais, indicando assim, que a escola ainda tem um longo caminho a percorrer, em busca de um ensino de qualidade, que possa contribuir para a formação de leitores autônomos e não meros decodificadores de palavras.

Diante desse cenário, surgem as seguintes perguntas: Por que os

alunos do terceiro ano do ensino médio ainda apresentam dificuldades na leitura? Como amenizar a dificuldade de compreender e/ou interpretar?

Considerando o alto índice de analfabetos funcionais, bem como o papel da escola em oportunizar condições para desenvolver a competência leitora em seus alunos, desenvolvemos um trabalho com o terceiro ano do ensino médio, do turno noturno de uma escola estadual localizada na periferia de Campo Grande – MS, que apresentava baixo desempenho em língua portuguesa e dificuldades em realizar leituras/interpretações.

Assim, este estudo objetiva relatar tal experiência, a qual nos levou a entender melhor sobre as dificuldades desses alunos.

Para tanto, apresentaremos as três etapas da experiência, sendo elas: a sequência didática desenvolvida com intuito de incentivar o gosto pela leitura, o questionário e por fim, a análise das respostas.

O enfoque específico em leitura e interpretação neste estudo se deve, não apenas a seu valor perante a língua portuguesa, mas principalmente à necessidade de aperfeiçoar essas habilidades nos aprendizes. Acreditamos que a partir da realização de leituras, seja possível expandir os conhecimentos em todas as áreas e amenizar as dificuldades em compreender e interpretar.

Com este artigo, esperamos compartilhar algumas atividades pedagógicas bem-sucedidas, para que, adaptadas a outros contextos, possam beneficiar alunos que por ventura demonstrarem dificuldades semelhantes.

2. Fundamentação teórica

Apesar de a leitura ser uma das principais fontes de desenvolvimento intelectual da língua, ainda há uma resistência em praticá-la. Essa poderá estar relacionada a fatores advindos da escola, tais como: experiências mal sucedidas de leituras que focalizam apenas aspectos gramaticais; leituras obrigatórias de textos descontextualizados; leituras como teste de decodificação – avaliando a oralidade; correções da oralidade em público, dentre outros.

Além desses, podemos destacar aspectos externos a escola como: falta de motivação pessoal, ausência de estímulos, dificuldades em compreender, carências de materiais autênticos e significativos.

Diante desses possíveis entraves para o desenvolvimento do hábi-

to da leitura, acreditamos que a escola apresente ações para superar tais dificuldades e propiciar condições que incitem o desenvolvimento da competência leitora dos alunos.

E ainda, ter a família como parceira no processo de incentivo à leitura pode trazer benefícios para a formação do leitor. De acordo com Sandroni e Machado (1998, p. 12)

Numa casa onde os pais gostam de ler, mesmo que não disponham de uma boa biblioteca, a criança cresce valorizando naturalmente aqueles objetos cheios de sinais que conseguem prender a atenção das pessoas por tanto tempo. A criança percebe, desde muito cedo, que o livro é uma coisa boa, que dá prazer.

A presença de familiares leitores assíduos, a disponibilidade de livros e revistas em casa, um tempo dedicado para ouvir a leitura do filho, são aspectos que favorecem a construção do leitor, não apenas para escola, mas também para a vida.

Suscitar nos alunos o gosto pela leitura é uma tarefa desafiante. Por meio do exemplo, o professor pode contribuir para formação de bons leitores, pois é importante evidenciar que ele próprio tem uma grande paixão pela leitura. De acordo com Lajolo (1985):

Se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. E, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas. O primeiro requisito, portanto, para que o contato aluno/texto seja o menos doloroso possível é que o mestre não seja um mau leitor. Que goste de ler e pratique a leitura. (LAJOLO 1985, p. 53-54)

Agrava-se o problema, quando observamos que nem todos os professores têm o hábito de ler, dificultando assim sua própria formação de leitor e, conseqüentemente, a dos seus alunos. A carência de leituras assíduas por parte do professor pode ocasionar aulas desinteressantes, voltadas apenas para textos contidos nos livros didáticos. Esses minimizam as chances de expandir as possibilidades de leituras diferenciadas e podem inibir a curiosidade e o interesse dos alunos em realizar leituras autônomas.

O livro didático é um recurso relevante para o desenvolvimento do processo ensino aprendizagem, no entanto, as aulas não devem ficar restritas ao seu uso. Haja vista, que há também outros meios significativos para o bom andamento das aulas e o sucesso no desenvolvimento da

competência leitora dos alunos.

Levando em consideração as multiplicidades dos textos bem como de suas interpretações, é importante que os professores saibam que a compreensão vai muito além do que apenas a decodificação de letras e palavras, envolve todo o conhecimento do leitor. Dessa maneira, o ambiente da sala de aula no período da leitura consiste na interação autor/aluno/professor, pois é importante ler, com intuito de associar ideias, valorizando e reconhecendo os mais diversos mecanismos de compreensão.

Com o reconhecimento, por parte do professor, das inúmeras possibilidades de integrar o desenvolvimento de leituras significativas com a construção da capacidade leitora dos alunos, as aulas poderiam favorecer a formação de mais leitores. De tal modo, apresentamos a concepção de Smith, 1999:

[...] as verdadeiras habilidades básicas da leitura, não podem ser ensinadas diretamente e somente são acessíveis aos aprendizes através da experiência da leitura. A leitura significativa proporciona não somente as pistas essenciais e o feedback necessário para aprender a ler, mas proporciona também o seu próprio reforço. Aprender a ler é uma atividade que dá prazer. (SMITH, 1999, p. 113)

Gostar de ler se aprende lendo, não há ações capazes de propiciar esse sentimento, senão a própria experiência da leitura. Não há um caminho pronto para a formação de bons leitores, mas sabemos que a prática de leituras expressivas é um indicador positivo para a construção desse caminho.

A leitura não é uma aceitação passiva, mas sim uma construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura, que o texto se constitui. Assim, como prática social a leitura possibilita a interação entre os sujeitos envolvidos no processo e por meio dela é possível desenvolver a capacidade interpretativa dos educandos. Dessa forma, conforme Freire (2005, p. 8)

A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo. E aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não uma manipulação mecânica de palavras mas uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade.

A relação apresentada acima demonstra a relevância em valorizar e reconhecer a leitura como prática social. Percebendo que quem dá vida ao texto é o leitor durante o ato da leitura, relacionando seus conhecimentos prévios e experiências, antecipando ideias, realizando inferências,

construindo e reconstruindo suas aprendizagens.

Dessa forma, compete-nos corroborar com afirmação de Lerner (2002)

Para que a instituição escolar cumpra com sua missão de comunicar a leitura como prática social, parece imprescindível uma vez mais atenuar a linha divisória que separa as funções dos participantes na situação didática. Realmente para comunicar às crianças os comportamentos típicos do leitor, é necessário que o professor os encarne na sala de aula, que proporcione a oportunidade a seus alunos de participar em atos de leitura que ele mesmo está realizando, que trave com eles uma relação de 'leitor para leitor'. (LERNER, 2002, p. 95)

Com a intenção de promover na escola um ambiente propício a formação de leitores autônomos, é importante criar uma rotina nas salas de aulas com experiências de leituras que contemplem as multiplicidades textuais e pluralidades sociais.

Levando os alunos a compreenderem que o texto é simplesmente um conjunto de significantes e depende completamente do leitor para, de fato, existir. Assim, o leitor lança mão de seus conhecimentos prévios e dá vida ao texto, constrói histórias com suas experiências do cotidiano, assimila a linguagem sem o risco da alienação, percebe a cumplicidade gerada pela energia do saber.

Há de se considerar a eficiência que a prática constante de leituras e a habilidade de desenvolver uma boa interpretação são meios significativos para a efetivação da aprendizagem. Segundo Sole, 1998:

Podemos considerar que, a partir do ensino médio, a leitura é um dos meios mais importantes na escola para a consecução de novas aprendizagens. Isto não significa que não se considere mais necessário insistir em seu ensino. De fato, durante toda a etapa do Ensino Fundamental e às vezes também no médio, continua-se reservando um tempo para a leitura geralmente na matéria de linguagem. Por outro lado, à medida que se avança na escolaridade, aumenta a exigência de uma leitura independente por parte dos alunos, que costuma ser controlada pelos professores mediante questionários, fichas etc. (SOLE 1998, p. 36)

As metodologias desenvolvidas nas aulas de leitura adotam frequentemente atividades repetitivas e desestimulantes, como: preenchimento de fichas e questionários estigmatizados. Isso dificulta a formação de bons leitores, pode influenciar negativamente no gosto pela leitura e consequentemente impedir a realização de uma boa compreensão e interpretação.

De acordo com Perini (1999, p. 81): “A maneira de se aprender a

ler funcionalmente é ler. Não há procedimentos de sala de aula que possam substituir com eficácia, ou mesmo complementar, a experiência direta da leitura.”.

Não há nenhuma ação capaz de substituir a eficiência da prática constante da leitura e essa deve ser desenvolvida contemplando além da multiplicidade textual, as mais diversas metodologias. Objetivando o favorecimento de reais condições para a formação de leitores assíduos e autônomos.

Como frisam Baker e Brown (1984 p. 41) “compreender não é uma questão de tudo, ou nada, mas é relativa aos conhecimentos de que o leitor se dispõe sobre o tema do texto e aos objetivos estipulados pelo leitor”.

Destarte, cada educando apresenta uma vivência própria do mundo, uma gama de conhecimentos políticos, históricos, culturais e sociais, ou seja, cada um tem seu próprio conhecimento prévio de cada assunto e esses conhecimentos são construídos no decurso do processo de interação com o meio e também através da receptividade de estímulos oferecidos no decorrer da vida. Tudo isso tem influência direta em suas leitura e interpretações.

Assim, conforme Martins (1993) é fundamental que o professor propicie condições para que os alunos realizem suas próprias leituras, conforme suas motivações e necessidades pessoais.

Enfatizamos a importância em a escola adotar uma prática constante de leitura que considere a multiplicidade de textos, objetivos e modalidades, visando o desenvolvimento pleno de leitores assíduos e autônomos. Confirmando também a posição de Silva (2000), de que a sala de aula deve propiciar atividades de leituras que contemplem diversos materiais e que sejam constantemente renovados, pois é difícil gostar de algo que não se tenha tido a oportunidade de experimentar e partilhar.

3. Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa ocorreu em uma escola pública estadual, localizada na periferia da cidade de Campo Grande – MS, no turno noturno. A escolha da escola deve-se pela proximidade da residência de uma das autoras do artigo e também por já ter lecionado cinco anos consecutivos nessa instituição, o que consequentemente facilitou a interação entre a pesquisado-

ra, a direção e os professores.

Com a apresentação da proposta para desenvolver um projeto na área de língua portuguesa, a direção da escola sugeriu a realização de entrevistas com os professores do ensino médio para, juntos, definirmos em qual turma havia uma maior necessidade de intervenção.

Assim, após as entrevistas decidimos que a turma contemplada com o projeto seria o terceiro ano do ensino médio, haja vista que, conforme relato dos professores, a turma apresentava baixo desempenho na disciplina de língua portuguesa e dificuldade em realizar leituras/interpretações. Ainda, alguns alunos dessa turma participariam do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, uma prova que exige bom domínio de leitura e interpretação, e que objetiva conquistar o acesso a uma universidade.

O trabalho foi desenvolvido nos meses de agosto e setembro do ano de 2013. Iniciamos realizando um questionário misto, com intuito de verificar o perfil dos alunos e coletar sugestões de temas para desenvolvermos o projeto.

A partir da tabulação desse questionário, verificamos que de 37 alunos matriculados, aproximadamente 26 eram frequentes as aulas. A maioria dos alunos trabalhava no turno integral. A faixa etária predominante era de 18 a 26 anos, no entanto, tínhamos entre os alunos assíduos quatro com mais de 35 anos.

Grande parte dos alunos afirmava não gostar de ler. Com relação à realização de leitura por prazer, a maioria garantia que não tem tempo para desenvolvê-la e que geralmente liam apenas os textos obrigatórios. Também reconheciam a dificuldade em compreender e interpretar.

Apenas doze demonstraram interesse em continuar os estudos e afirmaram que iriam realizar o ENEM. Os temas que os alunos sugeriram no questionário para os estudos durante a realização do projeto: eleições, evolução da ciência, tecnologias, músicas, trabalho, drogas, dentre outros.

É oportuno registrar que a professora que lecionava a disciplina de língua portuguesa nessa turma, é formada em letras, pertencia ao quadro de professores efetivos da rede estadual de ensino do estado de Mato Grosso do Sul e já atuava com alunos do ensino médio há nove anos.

Para efetivamente iniciarmos o projeto, analisamos as respostas apresentadas anteriormente, e juntas – pesquisadora e professora de lín-

gua portuguesa, relacionamos os dados do questionário com as necessidades da turma. Ademais, elaboramos uma sequência didática contemplando 10 h/a de efetivo trabalho, a fim de contribuir na leitura, compreensão e interpretação.

4. Sequência didática

Com intuito de apresentarmos de forma clara e objetiva a sequência didática desenvolvida nesse projeto, a dividiremos em cinco momentos, sendo que cada um deles refere-se à execução de 2h/a.

4.1. Momento 1

Abordamos o tema “A importância da leitura em nossa sociedade”, por meio de um debate. Incitando os alunos a compartilharem as experiências de boas leituras que já vivenciaram, de conhecimentos adquiridos através delas e também de recordarem quais professores e metodologias ficaram marcados em suas lembranças.

Questionamos também quais as contribuições que eles acreditavam que a leitura poderia oportunizar na vida de cada cidadão. Diante de todos os comentários, solicitamos que todos elaborassem um relatório individual sobre a aprendizagem adquirida nesse momento de interação.

Recolhemos os relatórios e finalizamos nosso primeiro momento.

4.2. Momento 2

Conforme sugerido pelos alunos preparamos atividades voltadas para a temática “eleições”. Explicamos que não iríamos abordar especificidades partidárias nem nomearíamos políticos. A ideia era apenas trabalhar a essência da temática e o compromisso do cidadão em votar com consciência. O direcionamento desse momento fez-se necessário, pois a cidade de Campo Grande estava passando por um período difícil na administração do poder executivo e legislativo municipal.

Com tudo bem esclarecido, desenvolvemos em sala a compreensão e a interpretação do texto: “O prazer de votar”. Além disso, realizamos um debate sobre a responsabilidade que devemos ter, ao escolher nossos representantes.

4.3. Momento 3

Dividimos a turma em dois grupos, para debatermos sobre a evolução da ciência, no que diz respeito à escolha do sexo do bebê.

Para tanto, disponibilizamos aos grupos diversas reportagens sobre o assunto escolhido. Sorteamos um grupo que buscaria argumentações favoráveis e um outro, informações contrárias a temática proposta. Explicamos que nesta fase eles deveriam opinar de acordo com o grupo que pertenciam.

Após a discussão, salientamos que naquele instante todos tiveram a oportunidade de conhecer pontos favoráveis ou não a temática e que, portanto, isso poderia contribuir para a escrita de uma boa dissertação.

Apresentamos de forma detalhada algumas dicas de como elaborar uma dissertação e solicitamos que cada educando redigisse um texto dissertativo, relacionado ao assunto explorado. Demonstramos na prática que quando há conhecimento sobre o tema é mais fácil escrever sobre ele, ou seja, a leitura pode favorecer a escrita.

4.4. Momento 4

Expusemos dois textos que continham desvios ortográficos e incoerências. No entanto, explanamos à turma que os autores não seriam revelados e que ela deveria realizar a reestruturação necessária para obter um texto dissertativo de acordo com a estrutura exigida pela língua portuguesa. A atividade de reestruturação foi realizada na sala de informática de maneira coletiva e houve grande participação da turma.

4.5. Momento 5

No fechamento do projeto, trabalhamos a música “Comida” dos Titãs, cada aluno recebeu a letra da música, acompanhamos a execução dela com a letra. Posteriormente, verificamos todo o conhecimento prévio que os alunos apresentaram sobre a música, o tema, a banda, os integrantes e realizamos a interpretação, valorizando todas as contribuições recebidas. Solicitamos que relacionassem com outras músicas, poemas, imagens, vídeos e/ou filmes que apresentavam a mesma temática.

Foi um momento de muita aprendizagem e bastante interação. Para encerrar este trabalho e verificar sua possível contribuição foi aplicado um questionário aos alunos.

5. Reflexões e entendimentos

Nos relatórios entregues no primeiro momento do projeto, percebemos muitas experiências negativas apontadas pelos alunos, afirmando que durante a vida escolar grande parte do tempo, as leituras que os professores solicitavam eram “cansativas e desinteressantes”. Também, pontuaram sobre a presença constante de questionários extensos que teriam que responder sobre os textos lidos.

Fatores como esses podem ter contribuído para desenvolver a resistência em realizar leituras por prazer e, conseqüentemente, dificultado a compreensão e a interpretação. Apesar do debate em sala ter sido direcionado para os aspectos significativos e positivos da experiência leitora dos alunos, poucos alunos as registraram em seus relatórios. O foco encontrado nos relatórios foram as experiências mal sucedidas.

Podemos recordar Lajolo (1985), quando afirma que um ponto fundamental para que o processo de leitura seja menos doloroso, é que o professor seja um bom leitor. Assim, possivelmente os alunos estudados não tiveram grandes exemplos de professores leitores, o que conseqüentemente consolidou a aversão com relação à leitura.

Quanto às respostas do questionário realizado no final da pesquisa, na primeira questão a maioria dos alunos afirmou que as aulas ministradas foram significativas e justificaram que houve domínio de conteúdo, atividades diferenciadas que despertaram a atenção, linguagem acessível, explicação objetiva dos conteúdos, uso de dinâmicas que tornaram as aulas mais atrativas e menos monótonas.

É possível perceber que atividades de leitura que contemplem práticas de letramentos favorecem o interesse e a participação. Quando questionados se as aulas haviam sido dinâmicas e interativas, a maioria as elogiou e relatou que perceberam uma maior interação entre a turma, bem como o uso diferenciado de recursos. Mas, vale destacar que três alunos responderam negativamente a questão e afirmaram que preferiam as aulas regulares de língua portuguesa.

Para Silva (1998, p. 47), “a leitura é fundamentalmente uma prática social. Enquanto tal, não pode prescindir de situações vividas socialmente, no contexto da família, da escola, do trabalho, etc.” Assim, cada pessoa pode se tornar leitora não só de palavras, mas de ideias e culturas também.

Na terceira questão, se constata que grande parte dos educandos afirma que adquiriram perspectivas favoráveis ao desenvolvimento cognitivo relacionado à língua portuguesa, porém alguns manifestaram uma grande resistência ao aprendizado da língua. Assim, se corrobora a ideia de Martins (1993), no que diz respeito à importância de o professor propiciar condições para que os alunos realizem suas próprias leituras, conforme suas motivações e necessidades pessoais. As ideias dos temas e as abordagens realizadas durante o projeto foram coletadas de sugestões dos próprios alunos, o que, provavelmente, tenha tornado as aulas mais interessantes e participativas.

Constatamos que mesmo com o curto período de duração do projeto, podemos confirmar a concepção de Smith (1999) de que as habilidades de leitura são acessíveis por meio da própria experiência de leitura. Assim, não ensinamos as habilidades de ler, mas propiciamos momentos de leituras significativas que podem despertar o gosto em realizá-las.

A última questão visou diagnosticar como o projeto poderia contribuir para o futuro dos educandos, a maioria enfatizou que gostaria muito de ter mais tempo disponível para buscar o aprimoramento da língua portuguesa, por meio da realização de leituras atuais. Alguns citaram que o desenvolvimento desse projeto poderá os auxiliar no desempenho no ENEM, principalmente na dissertação, outros pontuaram que perceberam um avanço em seu aprendizado e quatro alunos não responderam a questão.

Dessa forma, verificamos que, de um modo geral, tivemos bem mais pontos positivos que negativos, percebemos que algumas experiências mal sucedidas influenciaram a construção da resistência à prática de leitura, mas também vimos olhares ansiosos em busca de avanços pessoais na aprendizagem. Constatamos ainda que a maioria são jovens trabalhadores que justificam suas carências educacionais atuais pela falta de tempo.

Quando nos referimos aos pontos negativos estamos reconhecendo que não conseguimos atingir a totalidade dos alunos nas atividades realizadas.

É oportuno ressaltar que um dos fatores fundamentais para desenvolvimento exitoso do projeto foi poder contar com a presença e a parceria constante da professora de língua portuguesa da turma em questão.

6. Considerações finais

O trabalho foi desenvolvido em uma escola pública estadual localizada na periferia de Campo Grande – MS, com uma turma do terceiro ano do ensino médio, do turno noturno que apresentava baixo desempenho na disciplina de língua portuguesa, dificuldade em realizar leituras/interpretações e ainda alguns participariam do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, que exige habilidade de ler e interpretar.

As questões que nos motivaram a desenvolver este projeto foram entender o motivo pelo qual os alunos do terceiro ano do ensino médio ainda apresentam dificuldades na leitura e a maneira de algumas ações poderem amenizar a carência em compreender e interpretar textos.

Para tanto, objetivamos relatar uma experiência que nos levou a entender melhor as dificuldades dos alunos estudados. Disponibilizamos as três etapas da experiência, sendo elas: a sequência didática, o questionário e por fim, a análise das respostas.

Ressaltamos o grande valor da leitura, a importância de contemplar a multiplicidade dos textos, de compreender que ela é um instrumento indispensável para a construção de qualquer conhecimento e ainda, pode facilitar a capacidade interpretativa.

Durante o trabalho foi verificado que há um maior índice de dificuldade nos alunos que afirmaram ter uma grande aversão pela leitura. Assim podemos ultimar que a prática da leitura é uma peça essencial no desenvolvimento intelectual de cada pessoa.

Constatamos também que algumas experiências negativas vivenciadas no percurso da vida escolar, podem ter influenciado na resistência a prática de leitura e, por conseguinte, nas habilidades de compreender e interpretar.

No entanto, após a realização do projeto, pode-se afirmar que os dados obtidos evidenciaram positivamente o aprendizado dos educandos. Além disso, notou-se um elevado interesse e participação dos discentes indicando, portanto, a necessidade e o anseio de desenvolverem as habilidades em questão.

Alguns alunos comentaram sobre o receio de realizarem o tão esperado ENEM, pois não se consideravam preparados para realizá-lo. Afirmam que a efetivação deste projeto os auxiliou tanto no aspecto interpretativo quanto na elaboração de redações dissertativas. Posterior-

mente acompanhamos e percebemos que, ainda em 2013, dois alunos obtiveram bons resultados no ENEM e garantiram suas vagas em uma universidade pública de Campo Grande.

Verificamos que houve um maior interesse dos alunos nas aulas e nas atividades desenvolvidas, assim acreditamos que a sequência didática apresentada neste projeto possa ser adaptada a outros contextos e quiçá beneficiar alunos que, por ventura, demonstrarem dificuldades semelhantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKER, L; BROWN, A. L. Metacognitive skills and reading. In PEARSON, P. D. (Ed). *Handbook of Reading Research*. New York: Longman, 1984, p. 353-394.

BELLENGER, L. *Os métodos de leitura*. Trad.: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: prática na leitura na escola*. Ática, 2001, p. 88-99.

JOSEF, B. *A máscara e o enigma*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986.

KLEIMAN, Â. *Leitura: ensino e pesquisa*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 7. ed. Campinas: Pontes, 2000.

LAJOLO, M. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Impasses e pessoas na formação do leitor*. Porto Alegre: Mercado aberto, 1984

_____. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 3. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984, p. 52-62.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARTINS, M. H. *O que é leitura?* 16. ed. São Paulo: Braziliense, 1993.

PERINI, Mário A. A leitura funcional e a dupla função do texto didático. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel T. (Orgs.). *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. 5. ed. São Paulo: Ática, 2000, p. 78-86.

SANDRONI, L. C.; MACHADO, L. R. *A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1998.

SANTAELLA, L. *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na educação*. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2013.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *Elementos de pedagogia da leitura*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

SMITH, F. *Leitura significativa*. Trad.: Beatriz Affonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. Trad.: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

LEITURA DO GÊNERO PROPAGANDA EM SALA DE AULA: UMA PERSPECTIVA DISCURSIVA

André Suehiro Matsumoto (UEMS)

andre.suehiro@gmail.com

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

silvane@uems.br

RESUMO

Pretendemos demonstrar que o gênero discursivo propaganda impressa é de suma relevância nas aulas de língua portuguesa, destacando os efeitos de sentido produzidos pelos sujeitos envolvidos em práticas de leitura, já que esse gênero possui grande riqueza em sua estrutura, estilo e conteúdo. Além disso, é um gênero muito comum no cotidiano de todos nós. Por isso, ele é muito propenso a inculcar valores e tomadas de decisões nos sujeitos em formação. Considerando que o contexto atual é permeado de novas linguagens e que se verifica a relevância dos estudos bakhtinianos no ensino de língua materna, sobretudo, quando se trata das questões de gêneros do discurso em suas esferas de comunicação (BAKHTIN, 2003), ressaltamos que é um processo que necessita de interação ativa com o outro para que haja maior envolvimento por parte do sujeito aprendiz. Assim, construindo novos sentidos, possibilita-se a ampliação de sua capacidade linguístico-discursiva. Desse modo, esta pesquisa traz reflexões sobre o trabalho com os gêneros discursivos em sala de aula; mais precisamente, trabalho com a propaganda, sugerindo novos encaminhamentos pedagógicos. Isso poderá resultar em momentos oportunos para a prática dialógica da linguagem.

Palavras-chave: Gênero discursivo. Propaganda. Ensino de língua.

1. Palavras iniciais

Para uma transformação no ensino da língua portuguesa, apregoa-se um ensino centrado em práticas de ensino em que tanto o ponto de partida, quanto o ponto de chegada é o uso da linguagem. Podendo-se afirmar que hoje é consensual que essas práticas devam partir do uso linguístico dos aprendizes para permitir a conquista de novas habilidades linguísticas, particularmente, daquelas associadas à textualidade e às convenções da escrita, considerando que a razão de ser das práticas de leitura é a compreensão ativa e não a decodificação e o silêncio; a razão de ser das propostas de uso da fala e da escrita é a interlocução efetiva, e não a produção de textos para ser objeto de correção; as situações didáticas têm como objetivo levar os sujeitos aprendizes a pensar sobre a linguagem para poder compreendê-la e utilizá-la apropriadamente às diversas situações comunicativas e aos propósitos definidos.

Partindo dessa premissa, podemos considerar a importância dos

estudos linguísticos na contribuição do ensino de línguas, sobretudo, nas questões metodológicas relacionadas à leitura e o trabalho textual em sala de aula. Sendo assim, torna-se necessário desenvolver pesquisas que proponham novas abordagens da produção textual em sala de aula. Sobre isso, Freitas (2012) nos diz que essas mudanças no ensino de língua materna ficaram evidentes com a democratização do ensino.

Não se pode negar a relevância dos estudos bakhtinianos (2003) ao ensino de língua materna, sobretudo, quando se trata das questões de gêneros do discurso em suas esferas de comunicação, compreendendo a língua em seus diversos aspectos de formação, não como estrutura linguística isolada e sim um fato social, visto como um todo.

Com isso, esperamos demonstrar, nesta pesquisa, que o gênero discursivo propaganda impressa é de suma relevância nas aulas de leitura, já que é um texto muito rico em recursos linguísticos e ao qual a sociedade convive diariamente. Dessa forma, Cardoso (2005, p. 93) afirma que “o discurso de propaganda e marketing constitui um material privilegiado para a prática escolar de ensino/aprendizagem de língua materna”.

Segundo Andreu (2013), o trabalho de leitura e produção textual, com o gênero propagandístico, desperta uma prática mais criativa e envolvente e “o estudo de propagandas é um valioso instrumento para que possamos explorar conteúdos ligados à comunicação, veiculação de saberes, crenças e o funcionamento da linguagem nas diversas esferas sociais” (ANDREU, 2013, p. 21). Dessa forma, esse gênero reflete as ideologias dominantes em uma sociedade circunscritas à linguagem propagandística.

Nesse sentido, o trabalho com esse gênero em sala de aula, poderá trazer novos olhares para o texto, o que poderá resultar em momentos oportunos para a prática dialógica da linguagem, pois o educando pode perceber a riqueza desse gênero, que é um gênero muito comum no cotidiano de todos, por isso muito propenso a inculcar valores e tomadas de decisões nos sujeitos em formação.

2. Gêneros do discurso

Para os estudos relacionados aos gêneros, numa perspectiva discursiva de Bakhtin, consideramos pertinente que os gêneros discursivos sejam voltados para as diversas práticas comunicativas do cotidiano.

Conforme Bakhtin (2003), pode-se dizer que o uso da língua se relaciona por meio de diversas atividades da vida humana, isso se dá em forma de enunciados que podem ser constituídos de forma oral e escrita. Estes enunciados dependem de fatores específicos para que existam em sua concretude e unicidade discursiva. Sendo assim, a formação do enunciado necessita de três elementos, que são o conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Bakhtin (2003, p. 90) destaca que o valor de qualquer enunciado não é determinado pela língua como sistema puramente linguístico, mas pelas diversas formas de interação que a língua estabelece com a realidade, com sujeitos falantes, ou com outros enunciados. Todo enunciado é um diálogo e faz parte de um enunciado ininterrupto. Nesse sentido, a linguagem é vista como fenômeno social, tornando-se a língua inseparável do fluxo da comunicação verbal.

A partir disso, cabe ressaltar a seguinte definição de gênero do discurso: “qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 2003, p. 280)

Estudaram-se na Antiguidade os gêneros literários, porque eram os únicos enunciados escritos que existiam, e até hoje estes são estudados por meio de um olhar artístico-literário por retratar uma situação particular, a subjetividade de quem os produz. Concomitante à diversificação dos meios de comunicação, o que proporcionou novas situações de produção de discursos, surge a ideia de gêneros do discurso de forma mais ampla, estendendo-se às diversas práticas comunicativas.

Um aspecto importante nos gêneros do discurso é o elo entre o estilo e o gênero, porque isso traz uma problemática da comunicação humana, se o estilo é linguístico ou funcional. Daí compreende-se que o linguístico expressa um gênero particular, assim as estruturas linguísticas só tem valor semântico se levar em conta o estilo funcional, que tem objetivo específico para cada situação comunicacional e discursiva. Dessa forma, é necessário retomar o debate em torno da função do enunciado, assim, transcreve-se o seguinte pensamento do autor: “a língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua”. (BAKHTIN, 2003, p. 282)

Os gêneros do discurso influenciam a língua escrita não só por

meio dos gêneros secundários, mas também pelos primários, pois os gêneros do discurso se desenvolvem, conforme a sua época de produção. Com isso, entendemos que o objeto de investigação das ciências humanas é o texto, pois é no e pelo texto que o sujeito do discurso é constituído.

Outro elemento que merece destaque, na leitura e produção textual, é o conceito de dialogismo trazido por Bakhtin, pois o sujeito se faz pela/na linguagem, depreendendo daí que a linguagem é uma prática dialógica em si, isto é, a relação com outros já ditos anteriormente e, essa forma de ler faz com que se renovem leituras já cristalizadas no repertório discursivo, que é a intertextualidade.

Cabe à escola cuidar para que os professores ampliem, ao longo dos anos de escolaridade, seu contato e sua capacidade de manejar o mais possível a gama heterogênea dos gêneros do discurso orais e escritos, suas respectivas variações estilísticas e suas possibilidades de intervir. Proporcionando aos aprendizes todas as possibilidades para que ele se aproprie dos diferentes gêneros do discurso que circulam socialmente e saiba mover-se no espaço intervalar, entre o sistemático e o não sistemático, entre o canônico e o não canônico, entre o novo e o dado, entre o estilo do gênero (que é coletivo) e o estilo individual (marcado pela singularidade), elementos que caracterizam a dinâmica própria do plano discursivo, o exercício da linguagem será o lugar da sua constituição como sujeito, quer como leitor, quer como produtor de textos.

3. *Linguagem da propaganda: discurso e persuasão*

Em relação às características da linguagem da propaganda e dos elementos intrínsecos ao discurso propagandístico, recorreremos aos postulados teóricos de Sandmann (2003), Maingueneau (2004) e Citelli (2005).

Partindo dessa premissa, Sandmann (2003) conceitua a termo propaganda como, em português, a propagação de ideias; é um termo abrangente que pode ser usado em todos os sentidos; e publicidade, como sendo um termo comercial usado para a venda de produtos e serviços.

A relação entre propaganda e retórica, esta, por sua vez entendida como a arte de persuadir, de convencer e de levar à ação por meio da palavra, características essas que também definem o principal papel da linguagem de qualquer propaganda. Talvez a única distinção seja quanto à criatividade e os recursos utilizados para chamar a atenção do leitor. A

linguagem da propaganda, assim como a literária, destaca-se pelo rebuscamento e explosões de inventividade, utilizando-se de recursos expressivos que chamem a atenção do leitor, que o façam parar e ler ou escutar a mensagem que lhe é dirigida.

Sandmann (2003) estabelece a linguagem da propaganda como sendo até certo ponto reflexo e expressão da ideologia dominante, dos valores em que se acredita, manifestando a maneira de ver o mundo de uma sociedade em certo espaço da história. Algumas reflexões como os questionamentos sobre que aspirações humanas, a linguagem da propaganda procura alimentar, satisfazer e ir ao encontro, exemplifica como os recursos de linguagem da propaganda criam padrões de comportamento humano ligados principalmente ao consumismo.

Sempre com o objetivo de vender uma ideia e, mais comumente até do que isso, um produto ou serviço, a linguagem publicitária gera fama e principalmente lucros para as marcas e produtos divulgados. Criando e difundindo estereótipos daquilo que as pessoas gostariam de ser, de ter, bem como status social que a aquisição do produto ou serviço pode gerar ao consumidor.

O maior dos desafios da linguagem da propaganda é o de prender a atenção do destinatário (consumidor ou público alvo), seja por estranhamento da mensagem propagada ou por outros recursos, porém fazendo com que ele se interesse pelo texto e, conseqüentemente pelo que é propagado. Para “superar” este desafio são ressaltados os recursos dos quais essa linguagem se vale, sendo estes, entre outros, o uso da metáfora, metonímia e linguagem figurada.

Outros recursos com objetivos semelhantes são utilizados, sendo os principais ligados aos aspectos ortográficos: grafias exóticas, por exemplo; aspectos fonéticos: rima, ritmo, aliteração, paronomásia; aspectos morfológicos: criações lexicais mais ou menos marginais, ressegmantações; aspectos sintáticos: topicalização, paralelismos, simplicidade estrutural, aspectos semânticos: polissemia e homonímia, ambigüidade, antonímia; linguagem figurada: metáfora e desmetaforização, metonímia, personificação; o jogo com a frase feita e com a palavra; os chamados desvios linguísticos da norma padrão ou do sistema concebido mais abstratamente.

Outra característica, que Sandmann (2003) aborda, é o jogo com a palavra, o trocadilho. Jogo de palavras parecidas no som e diferentes no significado, e que dão margem a equívocos.

De acordo com Maingueneau (2004), todo o indivíduo é influenciado pelo contexto social do qual ele faz parte, desde pequeno ele desenvolve um senso crítico a partir da sua formação, criando uma ideologia de vida, e, para que este possa interferir na sociedade a partir da sua ideologia, ele precisa utilizar o meio de disseminar informações, que é a linguagem.

As publicidades e propagandas utilizam uma linguagem de discurso diferenciada, a fim de persuadir seu público-alvo a compra de seus produtos e serviços, fazendo uso de ideologias de vida almejada para conquistar o indivíduo.

Nesse sentido, Citelli (2005) esclarece que a argumentação e a persuasão fazem parte do cotidiano, estando presentes em editoriais, discursos políticos, jurídicos, publicitários e até em alguns textos que se pretendem neutros, mas não resistem a uma análise que desmascare as ideias ali defendidas, observando que persuasão é convencer o outro à aceitação de uma dada ideia. Etimologicamente *per*+*suadere* = aconselhar, portanto persuadir não é sinônimo de enganar, mas o resultado da organização do discurso que o constitui como verdadeiro para o receptor.

4. O implícito nas propagandas: os desafios da leitura

No campo da linguagem publicitária, se faz uso de algumas técnicas de persuasão do discurso, como o caso do slogan publicitário de natureza verbal, evidenciando a força persuasiva do enunciado proposto.

A linguagem, presente em várias situações, é a mediação necessária entre o homem, a realidade natural e social, é por meio dela, enquanto interação, modo de produção social e suporte das representações ideológicas, que se chega às práticas discursivas (CITELLI, 2005).

A partir da concepção de que a linguagem é uma atividade social, um processo de produção de sentido numa dada formação discursiva, pode-se asseverar que o ato de argumentar constitui o ato linguístico fundamental, e que qualquer discurso (ação verbal) veicula uma ideologia, uma representação de mundo, que estão presentes no ato da enunciação.

Partindo dos princípios bakhtinianos, a linguagem é fenômeno social, histórico e ideológico; além disso, estabelece o enunciado como unidade básica de análise linguística, atribuindo à enunciação um papel privilegiado para a compreensão de qualquer ato de comunicação. A lin-

guagem é um lugar de interação, já que por meio da enunciação se realiza a intersubjetividade humana, que apresenta um caráter dialógico.

Se comunicar é agir sobre o outro, quando se comunica não se pretende apenas que o sujeito receba e compreenda a mensagem, mas que esta seja aceita. Portanto, argumentar é um procedimento linguístico que visa persuadir, fazer aceitar o que é comunicado, levar a crer no que é dito e a fazer o que é proposto.

São usados no discurso publicitário articulação de recursos visuais, sonoros e técnicas que construiu uma rede de ações, cujo efeito na recepção poderá ser de caráter consumista e ideológico. O que conta, no texto publicitário, é a polissemia, o jogo de valores e ideias. Assim, “a força persuasiva não está apenas nas palavras que fazem referência ao produto, ou suas qualidades, mas também nos signos dirigidos diretamente ao consumidor virtual, do qual se espera determinado comportamento” (CITELLI, 2005). Qualquer anúncio, quando realizado, funciona como discurso porque é destinado a comunicar e divulgar informações que são seu conteúdo significativo por meio de uma estrutura codificada que o autor cria e organiza, operando, então, como informativo e persuasivo.

No slogan publicitário, essas características estão presentes, consiste numa fórmula curta, resumida e incisiva, que exerce impacto, causando uma pressão no enunciatário, ou seja, no consumidor, para que compre o produto. É um tipo de comunicação unilateral, estabelecida por um enunciador (empresa) para um enunciatário (público consumidor), porém sem reciprocidade, pois não há troca de papéis. A comunicação só se realizará, efetivamente, se a recepção da mensagem tiver uma incidência observável sobre o comportamento do público, isto é, se for constatada a venda do produto em questão.

Quanto ao trabalho de leitura do gênero propaganda, devemos considerar que com o passar dos anos, a atividade de leitura passou por um processo evolutivo que gerou várias transformações e, ainda hoje, tem sido alvo de pesquisas que buscam caminhos para remover as barreiras que assolam a educação, como o analfabetismo, a falta de gosto pela leitura por grande parte dos alunos, à “falsa” leitura proposta em nossas escolas, entre outras.

Aprender a ler, mais do que decodificar códigos linguísticos, é trazer as experiências de mundo para o texto lido, fazer com que o não dito signifique tanto ou mais que o dito. A tarefa não pode, portanto, res-

tringir-se a cópias de fragmentos e repetições, como forma de cristalização do conhecimento. De acordo com Orlandi,

Quando se lê, considera-se não apenas o que está dito, mas também o que está implícito: aquilo que não está dito e que também está significando. E o que não está dito pode ser de várias naturezas: o que está dito mas que, de certa forma, sustenta o que está dito; o que está suposto para que se entenda o que está dito; aquilo a que o que está dito se opõe; outras maneiras diferentes de se dizer o que se disse e que significa com nuances distintas etc. (ORLANDI, 1996a, p. 11).

Coracini (1995, p. 19) considera que, raramente, observa-se, na prática de sala de aula, a concepção de leitura enquanto processo interativo (leitor-texto, leitor-autor) responsável pelas produções de sentidos possíveis. Com isso, este estudo busca caminhos para auxiliar nesse processo de reflexão em relação à aula leitura, considerando que, algumas vezes, a leitura em sala de aula é pouco explorada, e as atividades de interpretação são pouco consideradas pelo professor que opta por desenvolver atividades somente relacionadas à gramática a partir do texto. Assim, o texto acaba sendo um pretexto para o ensino de gramática e deixa de ser um lugar de produção de sentidos.

Acredita-se que o texto, também pode auxiliar no ensino de gramática, o que pode ser um grande facilitador no processo de ensino/aprendizagem, porém não se pode permitir que o texto seja visto somente como um mero instrumento para o ensino de gramática. Antes disso, o aluno deve fazer associações, interagir, produzir significados, dialogando com o texto e relacionando-o com o mundo levando-se em consideração todas as condições de produção que os envolvem.

O texto, a partir dessa prática de leitura, ainda mais com um gênero muito presente no cotidiano, é constitutivo de significações. Para que essa prática ocorra, é necessário que o leitor tenha a oportunidade de interagir com ele, podendo levar em consideração o seu contexto sócio histórico-ideológico e sua história de leituras. Cabe lembrar que o texto não tem sentido fora de suas condições de produção. Com isso, as atividades de interpretação devem abrir espaço para o aluno interagir, não esquecendo que interpretar não é somente decodificar signos linguísticos, nem apreender sentidos, mas sim, posicionar-se diante do texto, relacionando-o com o mundo, com outros textos, levando em consideração as condições de produção que se encontram.

Dessa forma, o texto deixa de exercer seu papel fundamental que é o de servir como um objeto empírico, inacabado, lugar em que ocorre o

jogo dos sentidos, para ser somente um pretexto para o ensino de gramática, cópia de fragmentos, reconhecimento de personagens, transcrição de falas, sem intenção nenhuma de produzir leituras. Assim, as atividades acabam cristalizando o discurso do aluno e nada tem de interpretação.

Corroborando com Coracini (1995), destacamos para o fato de que as atividades de interpretação e compreensão, propostas em aula, é que vão determinar as condições de leitura e o modo de produção de respostas elaboradas pelos alunos em relação ao texto lido. Outro fator importante nesse processo de interação e produção de sentidos refere-se ao grau de complexidade das atividades. Os alunos não devem ser poupados de novos desafios, pelo contrário, devem ser levados a pensar, refletir, comparar, associar e posicionar-se frente ao texto lido. A formação do leitor é um processo de amadurecimento, quanto antes começar, mais sentido fará na vida do aluno-leitor.

5. Considerações finais

Em suma, consideramos a importância do trabalho de análise linguística, no ensino de língua materna, durante as práticas de leitura, numa perspectiva sociodiscursiva, pois devemos destacar os efeitos de significação, pois é um processo que necessita de interação ativa com o outro para que haja maior envolvimento por parte do sujeito aprendiz e, assim, construir sentidos, o que possibilita a ampliação de sua capacidade linguístico-discursiva.

Portanto, a importância do gênero discursivo propaganda se deve ao fato de que esse gênero atinge de forma rápida o seu leitor, chamando a atenção do leitor e, conseqüentemente, induz a comprar um produto ou a aderir à ideia contida no texto propagandístico. Dessa forma, os recursos utilizados nos textos propagandísticos são inúmeros, tornando um trabalho riquíssimo no ensino de línguas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREU, S. S. *O texto propagandístico e as representações de mulheres*. 2013. Dissertação (de Mestrado). Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Paranaíba (MS).
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais para o ensino fundamental*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

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

CARDOSO, S. *Discurso e ensino*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão*. São Paulo: Ática, 2005.

CORACINI, M. J. R. F. (Org.). *O jogo discursivo na aula de leitura*. Campinas: Pontes, 1995.

FREITAS, S. A. Ensino de língua portuguesa: um estudo retrospectivo. In: ABRÃO, Daniel; SANTOS, Nataniel Gomes dos. (Orgs.). *Pesquisa em letras: questões de língua e literatura*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2012.

GERALDI, J. W. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____ et al. (Orgs.). *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KOCK, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos dos textos*. São Paulo: Contexto, 2008.

_____. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2010.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2004.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. 9. ed. São Paulo: Pontes, 2010.

SANDMANN, A. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 2003.

**LETRAMENTO LITERÁRIO:
DESENVOLVIMENTO DO SENSO CRÍTICO DO ALUNO**

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges (UEMS)

igoralexandre@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo refletir a respeito do letramento literário, como um caminho possível para o desenvolvimento do senso crítico de alunos do ensino fundamental II. Entende-se que o letramento crítico se constitui a partir da leitura literária, e essa, por sua vez, possibilita que o leitor amplie e consolide sua percepção de mundo e de si mesmo como indivíduo transformador da realidade em que vive. A literatura pode aumentar, significativamente, a capacidade de interpretação e desenvolver a concatenação intelectual, uma vez que engloba inteligência, vontade, expressão, sensibilidade, imaginação, entre outros fatores que possibilitam a formação do indivíduo. Além disso, pode promover a ampliação de vocabulário (tanto quanto a fixação da parte do léxico da língua), melhorar a dicção (se a leitura for feita em voz alta) e estimular a reflexão em relação a outros vieses da vida social do sujeito-leitor. Ao longo da reflexão, será demonstrada a qualidade significativa da leitura, tendo como pata-mar a literatura, uma entidade representativa singular. O trabalho terá o seu alicerce teórico assegurado segundo autores como: Vieira, Zilberman, Silva e Cosson, entre outros. Através do letramento crítico, esperamos contribuir para o desenvolvimento da capacidade sociointelectual dos discentes do ensino fundamental II, para que possam lidar melhor com as situações que lhes serão apresentadas na vida.

Palavras-chave: Letramento literário. Senso crítico. Ensino fundamental.

1. Introdução

A escola da contemporaneidade busca educar e possibilitar que o senso crítico dos alunos se desenvolva de forma a torná-los cada vez mais conscientes dos acontecimentos do mundo. A esse respeito, Silva (2003, p. 515) salienta que, “o papel da escola é o de formar leitores críticos e autônomos capazes de desenvolver uma leitura crítica do mundo”.

A literatura aumenta a capacidade de interpretação e desenvolver a concatenação intelectual, uma vez que requer inteligência, vontade, expressão, sensibilidade, imaginação, entre outros fatores que levem à formação do indivíduo. Mais ainda, promove a ampliação de vocabulário (tanto quanto a fixação da parte do léxico da língua), melhora a dicção (se a leitura for feita em voz alta) e estimula a reflexão em relação a outros vieses da vida social do sujeito-leitor.

Entende-se que o letramento crítico pode se constituir a partir da leitura literária, além de ampliar e consolidar a percepção de mundo do leitor para que, como indivíduo, possa transformar a realidade em que vive. Assim, o presente artigo tem por objetivo refletir a respeito do letramento literário, como um caminho possível para o desenvolvimento do senso crítico de alunos do ensino fundamental II.

Este trabalho possui o seu alicerce teórico assegurado segundo autores como: Alice Vieira, Regina Zilberman, Ezequiel Theodoro da Silva, Rildo Cosson entre outros.

Destaca-se a relevância deste artigo, uma vez que se busca refletir sobre como aumentar a empatia dos alunos pela leitura e pela literatura, bem como abrir o leque de possibilidades para os professores se utilizarem do assunto supracitado em sala de aula.

Ao longo da reflexão, demonstrar-se-á a qualidade significativa da leitura, tendo como patamar, a literatura, uma entidade representativa singular.

2. Leitura: aquisição e suas intersecções

A leitura auxilia na aquisição de informações. A partir dela, pode-se significar e (re)significar a realidade de mundo em que o leitor vive. A esse respeito, Silva (2003, p. 516) salienta que “é justamente na troca de experiências e histórias de leitura que, de fato, ocorre à interação entre textos e leitores”. A respeito do amadurecimento ocasionado pela efetivação de leitura, Lajolo informa que:

É a maturidade de leitor, construída ao longo da intimidade com muitos e muitos textos. Leitor maduro é aquele para quem, cada nova leitura desloca e altera o significado de tudo que ele já leu, tornando mais profunda sua compreensão dos livros, das gentes e da vida (LAJOLO, 1982, p. 53).

Segundo afirmação da autora, pode-se perceber então que, a leitura é um pressuposto ímpar para a aquisição de criticidade intelectual, pois é uma atividade que desenvolve os mecanismos cognitivos, que possam levar o leitor a posicionar-se criticamente diante de seu tempo.

A respeito desse pensamento, Martins (2004, p. 20) salienta que a “leitura em particular significa uma conquista de autonomia, permite a ampliação dos horizontes”. Ainda salientando tal pensamento, Freire *apud* Silveira (1989, p. 07), comenta que:

Aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. [...] a aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação e educação é um ato fundamentalmente político. Paulo Freire reafirma a necessidade de que educadores e educandos se posicionem criticamente ao vivenciarem a educação, superando as posturas ingênuas ou "astutas", negando de vez a pretensa neutralidade da educação. Projeto comum e tarefa solidária de educandos e educadores, a educação deve ser vivenciada como uma prática concreta de libertação e de construção da história (FREIRE *apud* SILVEIRA, 1989, p. 07).

Entretanto, a leitura, na atualidade, tem sido explorada superficialmente, tanto nas escolas como no contexto pessoal das pessoas. É papel de a escola desenvolver a proficiência na escrita e na leitura, ou seja, desenvolver o olhar crítico do aluno para que ele decodifique, apreenda, compreenda e (re)signifique o mundo ao seu redor. Além disso, sua capacidade cognitiva pode ser potencializada com a utilização da leitura, pois essa aciona a memória, a atenção, a percepção, a sensibilidade, a criticidade, a imaginação e a autenticidade do leitor.

Sobre o ato de ler, podemos considerar tratar-se “de uma concepção que envolve o indivíduo, enquanto ser psicológico, que desenvolve suas habilidades cognitivas, e ser social inserido em determinadas práticas histórico-sociais de leitura” (MEC, 1996, p. 20). As várias leituras que o aluno realiza criam um amalgama de conhecimento e experiências, que se consolidam como elemento representacional do bojo de recursos linguístico-intelectual do sujeito-leitor.

Vygotsky (1993) considera a ligação da estrutura escrita com o pensamento do leitor e todo o arcabouço de recursos psicológicos que está relacionado ao ato de ler. Ao trabalhar as possibilidades de leituras, a percepção do leitor é aguçada, possibilitando-lhe ver além das palavras escritas superficialmente na obra, ou seja, ele consegue perpassar a visão prévia do texto e chegar ao íntimo da obra, assimilando as informações contidas no texto.

Lajolo (1994) também ressalta a importância do ato de ler para que se adquira a capacidade de criticidade. Para a autora, o indivíduo que consegue aprimorar o nível e/ou a profundidade de leitura, consolida e amplia o seu caleidoscópio interpretativo. A esse respeito, Martins informa ainda que:

O conceito de leitura está geralmente restrito à decifração da escrita, sua aprendizagem, no entanto, liga-se por tradição ao processo de formação global do indivíduo, à sua capacitação para o convívio e atuações social, política, econômica e cultural. Saber ler e escrever, já entre gregos e romanos, signifi-

cava possuir as bases de uma educação adequada para a vida, educação essa que visava não só ao desenvolvimento das capacidades intelectuais e espirituais, [...] possibilitando ao cidadão integrar-se efetivamente à sociedade, no caso à classe dos senhores, homens livres (MARTINS, 2004, p. 22).

Os atos de ler e reler promovem a maturação do pensamento do sujeito-leitor, levando-o a refletir sobre o que está nas obras, assim como perceber os aspectos histórico-sociais entre tantos outros que existem internamente nas obras de nossa literatura, levando à reflexão e aos questionamentos.

Assim, a reflexão é interiorizada e, a partir disso, o sujeito aprende a olhar o mundo com maior consciência e profundidade.

Em seguida, serão salientadas as qualidades dos textos literários e suas conexões com que é sugerido nos PCN de língua portuguesa.

3. Textos literários: leituras e interpretações

O elo que a literatura faz com a realidade consolida-se de forma profunda, porque o texto literário está assentado na grade de representação artística que valoriza e concatena o signo linguístico como, elemento de representação da realidade no literário. Sendo assim, mesmo que as obras sejam fictícias, as ações e toda a estrutura que as mesmas são construídas residem na representação do real, e isso é assegurado pelos fatores histórico-sociais, que se consolidam como elemento de ligação da ficção com a realidade.

Essa representação abre a possibilidade do uso da leitura literária como mecanismo de assimilação de conhecimento, aperfeiçoamento da leitura, aquisição de vocabulário e desenvolvimento do senso analítico dos alunos.

A seguir, abordar-se-á o texto literário como elemento primário para discussão a respeito do mesmo como recurso notável para o letramento dos alunos.

4. Leitura literária

A arte literária retrata o que Aristóteles formulou como o mundo sensível. Para Aristóteles, o conhecimento está ligado ao mundo sensível. Esse axioma fundamenta a concepção da poética, como realidade que

permite alcançar o seu objetivo, o seu propósito. Na realidade, Aristóteles abriu espaço para que a poesia se tornasse autônoma, possibilitando ao homem, uma realização que, por si, não era capaz de proporcionar.

Essa automaticidade está ligada à literatura como um todo, e é justamente isso, que permite que ela possua uma finalidade e seja autônoma ao mesmo tempo. A mimese, ou seja, a imitação ou recriação da realidade em uma obra seria então, uma metaforização dessa realidade para um mundo que é inteligível, onde ela poderia ser analisada.

A literatura vem se transportando gradativamente pelas décadas e sempre se acentuando como meio artístico de representação da realidade vívida. Como pontua Miguel:

Não é difícil perceber que cada época tem um sistema de padrões, convenções e leis a que se pode chamar de cultura. A cultura faz o homem enfrentar o mundo de forma especial. Muda-se a cultura, mudam-se os gostos, padrões, senso de beleza. Cada época vê o homem a sua maneira. Melhor ainda: em cada época, o homem vê-se a sua maneira, porque muda a cultura e com ela o conceito de beleza física e de nobreza moral. A literatura é o reflexo da realidade vivida. O herói de Homero – preso à mitologia – difere do herói medieval – preso ao livro judaico cristão. O cenário de Os lusíadas é a história de Portugal no seu auge, o cenário de Guerra e Paz, de Tolstoi, é a invasão napoleônica à Rússia. A mulher que Leonardo da Vinci pintou não é a mesma de Renoir: a pintura estiliza a concepção de beleza de cada época (MIGUEL, 1986, p. 2).

O leque de possibilidades que a literatura abre para que escritores de várias épocas se expressem é de uma grandeza ímpar dentro da gama dos segmentos que a arte possui. As obras que os escritores fazem nos seus momentos históricos, possuem, em seu núcleo, uma fidedignidade que as consolidam como obras histórico-literárias, trazendo à tona toda a caracterização da sociedade que as mesmas estavam inseridas.

A utilização da literatura como recurso primário para ampliar e desenvolver a leitura se consolida em uma proposta concisa e bem centrada. A literatura é um das mais completas formas artístico-representativas, e essa completude a caracteriza como o viés perfeito para transpassar a realidade em que vivemos e, como consequência, constatar características de sociedades de outras épocas, por isso deve ser incentivada nas escolas, como acentua Oliveira:

Favorecer a formação do gosto literário dos alunos constitui importante tarefa do professor. Naturalmente, a condição primordial para a obtenção de resultados satisfatórios será ter o professor, ele próprio, boa formação literária. A capacidade de apreciação [...] da literatura e da arte em geral. [...] A literatura oferece um campo variado de belezas, desde as mais simples e

acessíveis às mais requintadas. Dentro desse material rico cabe ao mestre selecionar e dosar o que pretende apresentar ou sugerir aos alunos (OLIVEIRA, 1980, p. 43).

O professor que se utilizar da literatura, primeiramente, precisa ter a consciência de que a leitura da obra literária é o que constrói a fluidez do desenvolvimento, e trabalhar com ela requer mais do que apenas metodologia, mas sim, teoria para abordá-la e manuseá-la de forma lúcida (completa) trazendo à tona a potencialidade que a literatura possui.

A leitura desenvolvida a partir da utilização da literatura é um instrumento que propiciará tanto ao educando quanto ao professor, grande satisfação e aprimoramento pessoal e sociocultural, pois a literatura promove a construção intelectual do indivíduo como um todo e não de forma fragmentada.

5. *Letramento e leitura literária: concretização de possibilidades*

A literatura ainda é um viés eficaz para se trabalhar com ensino da língua portuguesa, seja qual for a série almejada, pois contempla: “diversidade de textos, a partir de leituras uma das finalidades da escola que é o ensino da língua se torna mais flexível, assim como, a alfabetização com ênfase na prática reflexiva na língua”. (BRASIL, 1998)

A leitura literária se torna um ponto norteador para reflexões como o estudo de ortografia, a pontuação, os aspectos gramaticais entre tantos outros que, a partir do texto, se pode organizar e aplicar diretamente em sala de aula.

Então, pressupõe-se que o professor seja um leitor e, conheça a qualidade da literatura, já ela é um importante recurso na formação dos alunos.

O trabalho com a literatura em sala de aula vai ao encontro às crenças dos PCN de língua portuguesa, como por exemplo,

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento (BRASIL, 1998, p. 22).

Por meio das obras literárias, o aluno poderá desenvolver sua interação social, a inter-relação pessoal, assim como, começar a desenvolver o sentido de ética. Além do mais, sua cognição se torna um alvo mais fácil para ser atingido, pois, inúmeras obras trabalham com uma estética

que pode ser direcionada para a construção de conceitos e ideais, como, por exemplo, o questionar da realidade e o raciocinar a respeito dos problemas que estão expostos em nossa sociedade.

Outro fator que está, diretamente, ligado é o manipular e construção da estética receptiva dos alunos, ou seja, o desenvolvimento de si mesmo – do eu, como *persona*. Em outras palavras, seria desenvolver no aluno sua visão de mundo criando a visão do próprio mundo, como também, a elucidação das inúmeras inquietações que serão despertadas em seu íntimo, na medida em que eles vão amadurecendo tanto intelectual quanto fisicamente.

O letramento literário leva o aluno a conhecer e valorizar o patrimônio sociocultural de nosso país. A literatura é o resultado da construção intelectual de um país, sendo que inúmeros escritores, como, por exemplo, Mario de Andrade, Guimarães Rosa entre outros, se utilizaram diretamente do elemento histórico-social para desenvolver suas obras. Ao escrever *Macunaíma*, Mario de Andrade retratou elementos reais da cultura indígena brasileira.

Segundo os PCN, a finalidade do ensino de língua portuguesa é consolidar no alunado, as habilidades de falar, escutar, ler e escrever:

Os processos de produção e compreensão, por sua vez, se desdobram respectivamente em atividades de fala e escrita, leitura e escuta. Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever (BRASIL, 1998, p. 35).

Acreditamos que a leitura e o letramento literário possibilitem que esses objetivos sejam consolidados, pois os recursos de uma obra literária são infinitos.

6. Considerações finais

O elo que existe entre a leitura e a literatura é de tal ordem, que quanto mais o leitor se apropriar dele para assimilar conhecimento, mais esse amadurecerá, tanto intelectualmente, quanto como sujeito e cidadão.

O amadurecimento do leitor é concretizado a partir de suas leituras e a simbiose entre essas e a literatura produzem o saber intelectual, isto é, um conhecimento em forma de amadurecimento, que se consolida criando, no âmbito do sujeito-leitor, a criticidade.

O trabalho com o texto literário na escola, nesse sentido, possibilita o desenvolvimento intelectual do aluno, o que permitirá que ele se situe em sua realidade. A abordagem da leitura tendo como alicerce a literatura pode trazer grande enriquecimento ao aluno.

Por fim, vale ressaltar que o patrimônio produzido por meio das obras literárias, concatenado à necessidade de se aperfeiçoar o aluno intelectualmente, cria um campo fértil para que a leitura exerça suas funções em toda a sua plenitude.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARNOSA, B. *Educação em Foco*, vol. 16, n. 1. Juiz de Fora. 2011. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaedufoco/edicoes-anteriores-2/ano-2011/linguagem-na-escola>>. Acesso em: 26-04-2015.

BRASIL, MEC. *Projeto pró-leitura na formação do professor*. Brasília: MEC/SEF, 1996.

CHARTIER, R. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Edunesp, 1997.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2000.

HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LAJOLO, M.; ZILBERMAN, R. *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

MIGUEL, J. *Curso de literatura*. São Paulo: Harbra, 1986.

MOISES, M. *A criação literária*. São Paulo: Cultrix, 2001.

OLIVEIRA, A. L. de. *Ensino de língua e literatura*. Rio de Janeiro: Cátedra, 1980.

SILVA, E. T. *O ato de ler: fundamentos psicológicos para uma nova pedagogia da leitura*. 6. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ZILBERMAN, R. *A leitura e o ensino da literatura*. São Paulo: Contexto, 1990.

to, 1988.

_____. *No começo a leitura*. Brasília. 1996. Disponível em:
<<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emabert/article/viewFile/1035/937>>. Acesso em: 26-04-2015.

**LIBERDADE SEXUAL FEMININA
EM VALENTINA DE GUIDO CREPAX**

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Talita Galvão dos Santos (UEMS)

tali_galvão@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo trata da questão da liberdade sexual feminina em Valentina, uma personagem dos *fumetti*, quadrinhos italianos, de Guido Crepax (1933-2003). Dessa forma o estudo tem como objetivo geral refletir como a personagem vive sua liberdade sexual feminina dentro da *graphic novel* “*Valentina: Biografia de uma Personagem*”, uma coletânea de 2014 que é composta por quatro histórias, que são: *Intrépida Valentina*, *Intrépida Valentina de Papel*, *A Curva de Lesmo* e *O Bebê de Valentina*. Sendo assim, centram-se os objetivos específicos em: analisar os tabus da sexualidade feminina; discutir como a personagem Valentina quebra o paradigma de que se a mulher for mãe, a mesma não pode sentir prazer; analisar como a personagem Valentina representa a figura da mulher contemporânea. Utilizou-se como referencial teórico os pesquisadores, para falar de sexualidade e feminismo, Schieber-Jota (2008), Pinto (2010) e Abdo. No que se refere à parte da pesquisa direcionada para as histórias em quadrinhos, utilizou-se de Goida e Kleinert (2011).

Palavras-chave: Valentina. Liberdade sexual feminina. *Fumetti*.

1. Introdução

O presente estudo surge como uma sequência de outros dois trabalhos, intitulados “O Erotismo nos Quadrinhos Italianos: Uma Análise Sobre a Personagem Valentina de Guido Crepax”¹⁰⁹ e “O Discurso Erótico do Corpo Feminino nos Quadrinhos Italianos: Uma Análise Sobre a Personagem Valentina, de Guido Crepax”¹¹⁰. Em suma, enquanto nesses dois trabalhos anteriores se discutiu sobre como a questão do erotismo está presente nas histórias em quadrinhos europeias, principalmente nos quadrinhos italianos, e como através de uma linguagem corporal de Va-

¹⁰⁹ Artigo publicado em coautoria com Nataniel dos Santos Gomes nos *Cadernos do CNLF*, vol. XVII, nº 01 em 2013.

¹¹⁰ Artigo publicado em coautoria com Nataniel dos Santos Gomes nos *Cadernos do IV Encontro em Análise do Discurso* em 2013.

lentina consegue persuadir aqueles que estão envolvidos em suas histórias, neste artigo, analisaremos a questão da liberdade sexual feminina em Valentina, mas especificamente na obra intitulada *Valentina: Biografia de uma Personagem*, de Guido Crepax. Para tanto, o trabalho se dividiu em três tópicos, sendo o primeiro um breve histórico sobre quem é Valentina, o segundo trata da questão do feminismo e da liberdade sexual feminina, e por fim, o terceiro analisa a liberdade sexual de Valentina.

2. Valentina

Valentina foi criada pelo italiano Guido Crepax. Ela se caracteriza como uma forte personagem presente no cenário dos quadrinhos eróticos europeus. Os traços foram inspirados na atriz Louise Brooks. O mundo de Valentina pode ser definido como algo consistente e reconhecível, no sentido de ser um mundo real, porém é livre e informal como a própria Valentina. Ou seja, o erótico acontece por meio do sonho. Em outras palavras, o real e o sonho ficam lado a lado na narrativa, acontecem de modo livre e acabam se encontrando na vida de Valentina. O quadrinho mescla com elementos da ficção científica, acontecimentos atuais e sentimentalismo, e o erotismo aparece como uma marca forte, revelando assim uma personagem que vive suas próprias aventuras sem medo algum. (ARANTES; GOMES, 2013, p. 472)

Sobre sua história de vida, ela é uma fotógrafa que nasceu em 1942. No que diz respeito a sua personalidade, a mesma não se coloca como uma vítima e nem se torna um objeto sexual maleável para os homens. É Valentina que escolhe se vai fazer sexo em suas narrativas. O fator de sedução está ligado diretamente com ela, ou seja, é ela quem seduz as outras personagens e não o contrário. Uma curiosidade a seu respeito é que a mesma é uma das poucas, senão a única personagem a envelhecer nas histórias em quadrinhos. A personagem consegue transcender o universo das histórias em quadrinhos, recebendo uma adaptação cinematográfica chamada “Baba Yaga”, do diretor italiano Conrado Farina, assim como também já serviu de inspiração para a revista *Playboy*.

Torna-se importante lembrar que Valentina surgiu na Europa em um período decadência e ascendência como explica Goida e Kleinert. Em suma, esse período está relacionado com a censura dos *comics books* e com o surgimento, na década de 1960, dos quadrinhos *undergrounds*, que abriram portas para as publicações mais adultas. Goida e Keinert (2011, p. 11) também nos dizem que

em 1962, Jean-Claude Forest começou a desenhar Barbarella, uma história de ficção científica, com uma heroína sexy, dedicada exclusivamente ao público adulto. Vieram, na onda, Valentina, de Guido Crepax, e Paulette, de Pichard/Wolinski, contribuindo para a erotização completa dos quadrinhos.

3. A questão do feminismo e a mulher dentro da sociedade

Neste tópico, objetiva-se explicar a história e os processos do feminismo, abordando sobre suas características particulares que devem ser tomadas em consideração. Além disso, é importante expor o cenário histórico e social que permitiu o surgimento deste movimento.

Foi, primeiramente, na França e nos Países Baixos, em 1872, que as palavras “feminismo” e “feminista” apareceram. Segundo Ferreira (1986, p. 768), feminismo significa: “movimento daqueles que preconizam a ampliação legal dos direitos cívicos e políticos da mulher, ou equiparação dos seus direitos aos do homem”. Portanto, entende-se que feminismo é um conjunto de conceitos que tem como objetivo alcançar direitos iguais e empoderamento feminino.

Para melhor entender os processos do movimento, estudiosos dividem a história do feminismo em três momentos:

No primeiro momento, lutava-se por direitos jurídicos, como a questão de direitos contratuais e de propriedade, era-se contra os casamentos arranjados e à propriedade de mulheres e filhos pelos seus maridos, mas no final do século XIX, focou-se a luta pela conquista do direito ao voto.

Já o segundo momento era a fase na qual se articulavam ideias associadas à libertação, pois as feministas viam as desigualdades culturais e políticas das mulheres como questões intimamente ligadas. Foi nessa fase que aconteceram protestos feministas como a famosa queima de sutiãs.

O terceiro momento, iniciado em 1990, pode ser considerado uma continuação e reação às falhas do momento anterior, por isso objetivava evitar definições essencialistas da mulher. Dentre as questões mais importantes defendidas pelas mulheres dessa fase estão as discussões relativas à questão cultural, social e política da cor, principalmente a participação da mulher negra na sociedade, assim como o debate do feminismo da diferença, cuja discussão se centrou nas diferenças entre os sexos.

Portanto, entende-se como movimentos feministas, movimentos políticos, intelectuais e teóricos cuja meta é alcançar igualdade de direi-

tos entre homens e mulheres, garantindo a participação feminina na sociedade de modo equivalente à dos homens. Contudo, a luta do feminismo não acaba com a equiparação dos direitos entre os gêneros, pois se trata de uma luta pela modificação da concepção de que existe uma diferença entre os sexos no que diz respeito à importância de um sobre o outro.

Em suma, é importante dizer que o feminismo não se opõe às normas hegemônicas de atuação dos homens na sociedade. Entretanto, por desinformação acerca dos objetivos do movimento, este sofre diversas críticas, pois muitos acreditam que ele prega o ódio contra os homens ou tenta vê-los como inferiores. Além disso, o feminismo também não pretende destruir os papéis assumidos tradicionalmente pelos homens e mulheres, mas pôr fim à dominação masculina e à estrutura patriarcal para garantir a igualdade de direitos.

3.1. Liberdade sexual feminina

Como vimos no tópico anterior, foi necessário se fazer uma reflexão sobre a sociedade, para então escrever sobre o sujeito que nela está inserido. Nesse sentido, como explica Schieber-Jota (2008, p. 06) “as questões relativas à sexualidade feminina se articulam de diferentes maneiras em cada momento histórico. Os sofrimentos e seus modos de expressão vão ganhando contornos específicos em cada cultura”, logo, é preciso se atentar que em uma sociedade patriarcal a mulher ainda fica em um segundo plano, assim como os seus desejos também ficam fora de cogitação para serem discutidos. Ainda hoje, mesmo com o feminismo, quando uma mulher demonstra de forma aberta suas vontades sexuais, a mesma se torna um alvo de críticas. Os dogmas morais ainda são amarras sexuais da mulher. Com isso, quando se fala em liberdade sexual feminina, trata-se da “liberdade sexual experimentada atualmente pela mulher” e isso “tem relação com o direito adquirido por elas de disporem de si mesmas, de seus corpos, enfim, de sua existência como um todo”. (*Idem, ibidem*)

Isso nos leva a refletir que a desigualdade entre os sexos deixou de certa forma, o desejo sexual da mulher inibido. A mulher sempre tende a relacionar a vontade do prazer com outras coisas, como explicam as pesquisadoras Teixeira e Moreira (2011, p. 03) que “a sexualidade da mulher é tão castrada que ela precisa da desculpa do amor para sentir prazer com o outro. E esta análise se soma-se a fatores religiosos, culturais e morais”. Isso demonstra que quando se fala de liberdade sexual da

mulher está se falando de algo que lhe dá total direito sobre o seu corpo e suas escolhas, ou seja, é de forma livre que a mulher pode expressar suas vontades, sem que exista uma pressão de algum lado. Mesmo, com discussões acerca do tema, a mulher ainda sofre repressão sexual.

Dessa forma, Abdo (2010, p. 205) nos diz que “entre os motivos que levam a mulher a desejar sexo, citam-se proximidade emocional com o(a) parceiro(a), sentir-se mais atraente ou mais atraída, busca de intimidade, satisfazer sua própria percepção de desejo/necessidade sexual, entre outras”, assim como discutido no parágrafo anterior, o desejo que a mulher sente não se pode ser deixado para um segundo plano ou imposto para ela algo relacionado somente com a questão de reprodução.

4. A liberdade sexual de Valentina

Nas cinco narrativas apresentadas na obra escolhida como *corpus*, Valentina não se deixa inibir por suas vontades sexuais. Em *A Intrépida Valentina*, apresenta o crescimento da personagem. Uma das coisas que Guido sempre deixou foi a clara a noção de liberdade que Valentina tem sobre seu corpo e vida, como no trecho abaixo:

Valentina, você me ama? (p. 40, q. 02)¹¹¹

Sim. (p. 40, q. 02)

Mas você se casaria comigo? (p. 40, q. 06)

Não! (p. 40, q. 06)

E por que não? (p. 40, q. 07)

Você não entendeu...Não é que não quero casar com você... Não quero me casar! (p. 40, q. 07 e 08)

Durante as sequências, Valentina se relaciona com diversos parceiros, e isso não tira o direito, por assim dizer, da personagem em fazer suas escolhas. Na página 93 há uma sequência cinematográfica que segue sem palavras entre Valentina e Phil Rembrandt, seu parceiro nesse episódio. O jogo de quadros apresenta troca de olhares e toques, e finaliza com Valentina tendo o prazer. A sua única fala, antes dessa sequência, é a seguinte: “Mas que pressa! E depois, que informalidade é essa de me tratar

¹¹¹ P = número de página. Q = quadro da fala. De agora em diante no artigo isso norteará o leitor de onde tiramos as falas.

assim?” (p. 93, q. 02), aqui se observa que Valentina satisfaz suas vontades enquanto mulher de escolher quem serão os seus parceiros.

Em *O Bebê de Valentina*, há quadros que demonstram Valentina gemendo de prazer, como por exemplo: “... Não... Hnnn... Assim... Hnnn... Não... Contatos com... Hnn... Hhh... Lehh (...)” (p. 106, q. 05 e 06). Esse episódio também trata do temor de uma mulher grávida, o temor de ser traída ou abandonada pelo seu parceiro, devido ao fato de estar gorda, demonstrando que Guido, dessa forma, levanta a questão da pressão da estética corporal que as mulheres sofrem.

Essas breves demonstrações apresentam Valentina como uma mulher contemporânea, que mesmo em uma sociedade patriarcal tenta viver suas vontades.

5. Conclusão

Dessa forma, entende-se que para que haja discussões acerca das questões relacionadas à sexualidade feminina, é preciso atentar-se para as diferenças em cada momento histórico, pois Valentina surge na Europa em um período relacionado à censura dos *comics books* e com o surgimento das histórias em quadrinhos mais adultas, discutindo temas tabus e quebrando paradigmas, pois a personagem não se coloca como uma vítima e nem se torna um objeto sexual, muito pelo contrário, é ela quem escolhe se vai fazer sexo durante as histórias, representando a figura da mulher contemporânea. Entretanto, em uma sociedade patriarcal a mulher ainda fica em um segundo plano, assim como os seus desejos. Ainda que hoje em dia se discuta muito sobre o feminismo, quando uma mulher demonstra de forma aberta suas vontades sexuais, a mesma se torna um alvo de críticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDO, Carmita. Desejo sexual hipoativo: novos conceitos. In: _____. *Sexualidade humana e seus transtornos*. 3. ed. São Paulo: Leitura Médica, 2010, p. 205-207.

ARANTES, Taís Turaça; GOMES, Nataniel dos Santos. O erotismo nos quadrinhos italianos: uma análise sobre a personagem Valentina de Guido Crepax. In: XVII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, 2013, Rio de Janeiro. *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro: CiFEFIL,

2013, vol. XVII, p. 517-533. Disponível em:

<http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/01/CadCNLF_XVIII_01.pdf>.

Acesso em: 22-04-2015

_____; _____. O discurso erótico do corpo feminino nos quadrinhos italianos: uma análise sobre a personagem Valentina, de Guido Crepax. In: IV Encontro em Análise do Discurso, 2013, Araraquara. Encontro em Análise do Discurso: fundamentos epistemológicos e abordagens metodológicas. *Anais do Evento*. Araraquara: UNESP, 2013, vol. 1, p. 467-475. Disponível em:

<<http://www.fclar.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/StrictoSensu/LinguisticaeLinguaPortuguesa/anais-iv-ead.pdf>>. Acesso em: 22-04-2015.

CREPAX, Guido. *Valentina*: biografia de uma personagem. Porto Alegre: L&PM, 2014.

GOIDA; KLEINERT, André. *Enciclopédia dos quadrinhos*. São Paulo: L&PM, 2011.

GURGEL, T. Feminismo e luta de classe: história, movimento e desafios teórico-políticos do feminismo na contemporaneidade. In: *Seminário Internacional Fazendo Gênero*, vol. 09, p. 01-09, 2010, Florianópolis. Disponível em:

<http://www.fazendogenero.ufsc.br/9/resources/anais/1277667680_ARQ_UIVO_Feminismoelutadeclasse.pdf>. Acesso em: 22-04-2015.

PINTO, C. R. J. Feminismo, história e poder. *Revista de Sociologia e Política* (UFPR. Impresso), vol. 18, p. 15-23, 2010. Disponível em:

<www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>. Acesso em: 22-04-2015.

SCHIEBER-JOTA, Fernanda. O meu prazer é meu maior desejo: uma análise da sexualidade feminina na contemporaneidade. *Revista Intercâmbio*, vol. 2, p. 3, 2008. Disponível em:

<<http://unb.revistaintercambio.net.br/24h/pessoa/temp/anexo/1/115/119.pdf>>. Acesso em: 22-04-2015.

TEIXEIRA, Iotti Ilidiana; MOREIRA, Simone Alves Cotrin. A sexualidade da mulher contemporânea: um estudo bibliográfico. In: *Revista Faef*, 2011, p. 01-07. Disponível em:

<http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/KjIRirkWgfPWvP1_2013-5-13-16-1-5.pdf>. Acesso em: 22-04-2015.

**MENÇÕES AO SEXO:
GÍRIAS E JARGÕES PARA FALAR “DAQUILO”
NA ADOLESCÊNCIA**

Wagner Pavarine Assen (UEMS)

wagner.assen@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O jovem enquanto pertencente a uma comunidade de fala não se limita quanto aos neologismos e criações de gírias e jargões para se referirem a um termo. Por uma convenção inerente ao meio criam novas formas de expressões a todo instante por motivos dos mais diversos. Quando o assunto é sexo, as descobertas da adolescência e por hora os percalços que o assunto abarca além de vergonha traz um universo todo de novidades. Sabendo que a língua é um conjunto estruturado de normas sócias o adolescente ou o jovem fomenta diariamente a inovação de seu léxico no convívio social, e este presente estudo busca elencar, registrar e analisar os motivos de ocorrência, num determinado grupo de adolescentes de Campo Grande suas gírias e jargões para se referirem ao sexo.

Palavras-chave: Língua. Linguagem. Comunicação. Sociolinguística; gírias.

1. Introdução

A sociolinguística tem por objeto estudar os padrões de comportamentais linguísticos observados dentro de uma determinada comunidade de fala analisando de modo formal num sistema heterogêneo, constituído por unidades e regras variáveis, baseados nas pesquisas de Labov (1972). Mais precisamente neste estudo as gírias dos adolescentes em referência ao sexo de modo eufêmico. Como base a noção de heterogeneidade linguística, preposta por Labov. Num viés analítico que abarca especificamente o número de 25 adolescentes de classe média, estudante de três escolas particulares, cujos nomes preservaremos, tanto dos adolescentes quanto de suas respectivas escolas. Esta pesquisa se faz na intenção primária de registro dessas gírias, visto que gírias caem em desuso rapidamente. Em um segundo ponto já de acordo com as entrevistas analisaremos os motivos de ocorrência e como estas, em segunda instância, podem confirmar as premissas labovianas. A noção de socioleto e idioleto são relevantes para pesquisa, abrangendo as gírias tanto no grupo em que as falas e nas falas individuais. Já dimensionando a comunidade de falar, pequena, de maioria homens, de idade entre 15 e 19 anos. Classe média

alta, estudantes de escola particulares. Neste caso meninas não foram entrevistadas, pelo fato de não utilizarem tais gírias em suas falas comuns, porém conhecem os usos e o significado de cada palavra.

A contemporaneidade contribui para que ocorram tantas variedades linguísticas e processos neológicos a todo instante nas comunidades de fala esses adventos são primordiais na sociolinguística. Delimitando que o termo “Comunidade de fala” para esse modelo teórico-metodológico não é entendida como um grupo de pessoas que falam exatamente igual, mas que compartilham traços linguísticos que distinguem seu grupo de outros; comunicam relativamente mais entre si do que com os outros e, principalmente compartilham normas e atitudes diante do uso da linguagem (LABOV, 1972).

Justamente por uma convecção normal ao círculo de adolescentes é que essas gírias começam a surgir. Na intenção de se “fecharem” sendo herméticos nos usos, costumes etc. Já de antemão podemos classificar segundo as premissas de Labov, que este grupo pequeno de adolescentes, é uma *comunidade inovadora*.

Baseando-se nas premissas de Labov (1972) e Burke (1997), o jargão está relacionado tanto ao ouvido do ouvinte quanto a língua do falante, os jargões até hoje desde a era medieval permeiam o falar de todo homem.

Sendo assim além de demarcar hermeticamente ou não uma determinada comunidade se perde ao longo do tempo ao cair em desuso. Esta pesquisa se dá no intuito de identificar e gravar o relato do modo de fala do adolescente campo-grandense, para que esse mesmo extinto em breve se perpetue na escrita e pesquisa.

2. Os conceitos sobre gíria e os falantes

Escolheu-se, não por acaso, um grupo formado por vinte adolescentes, campo-grandenses de idades variadas, de catorze a dezenove anos. Por verificar “novidades” na fala destes quando se referiam ao ato sexual e suas aventuras da puberdade, descobrimentos das facetas do amor e dos relacionamentos. Pode-se notar inovações no modo de falar destes quando o assunto era sexo. Ainda tabu em nossa sociedade o assunto sexo inúmeras vezes não é discutido, ensinado e abordado dentro de casa. A maioria dos adolescentes descobre o sexo sem informação e sem ensino.

Por esta perspectiva os adolescentes não deixam de conversar sobre o assunto entre si, de modo recatado, envergonhado. Inerentes a uma sociedade onde os valores morais, éticos e familiares tem como base a religião judaico-cristã, sexo é um problema para muitas famílias, visto como um pecado cria-se métodos para disfarçar tanto as vontades quanto o diálogo.

Estes adolescentes de classe média/alta, tendo ou não receio ou vergonhas para falar do assunto criaram e se apropriaram de verbetes e mudando semanticamente algumas palavras como “*maquinar*” formaram um modo novo de falar sobre sexo. Os jovens sentem vergonha, dos pais da garota principalmente, não gostariam de serem “*pegos*” falando sobre sexo com meninas, até mesmo por isso a invenção das gírias registradas.

Sexo ainda é um assunto em nossa sociedade, nem todas as famílias, uma minoria delas, dialogam abertamente sobre a iniciação sexual de seus filhos. Muitas escolas também pouco abordam os assuntos, a não ser em aulas de biologia, quando o assunto é “*sistema reprodutor*”.

A saber que essa variedade linguística se encaixa sistematicamente na premissa de heterogeneidade da língua, tais ocorrências são ordenadas bem colocadas e com função de emprego de relativa importância para a comunicação deste jovens. O principal ponto a salientar na identificação dos falantes é o aspecto da renovação lexical. Nesta correlação entre pouca idade – de descobrimentos e criatividade – e língua como produto um linguagem comunicativa de extrema criatividade e inovação.

Valido salientar que aqui a variação linguística pressupõe valor social. Aqui a delimitação de variação e dialeto é de suma importância para a análise, visto a quantidade mínima de falantes dessa variedade (gíria). Essas gírias não são aceitas por uma classe dominante, não se usa com frequência e tampouco se marcou comum aos demais jovens mesmo da mesma sala de aula por exemplo. Aqui não se verificou estigma pelo fato do uso das gírias serem mínimo e pertencente a pouquíssimos usuários.

... quando se trata da história da gíria, conhecê-la significa penetrar no mundo da marginalidade, na vida dos grupos excluídos da sociedade pela sua própria condição de pobreza ou pelas suas atividades peculiares (não raro ilícitas), os quais buscam com a criação de um vocabulário criptológico uma forma de defesa de suas comunidades restritas. Mas, por outro lado, historicamente, são os mesmos motivos de preservação e segurança que fizeram com que comerciantes ambulantes, mascates, na Idade Média, criassem seus próprios códigos secretos de identificação. E essa gíria da marginalidade e do comércio se mistura também à de um povo surgido na Índia, historicamente discriminado, os ciga-

nos, que, com sua vida nômade, espalharam seu vocabulário em várias áreas da Europa e, posteriormente, da América. (PRETI, 2006, p. 242)

Valendo-se dos pressupostos históricos e sociais da linguagem de Burke, que analisa em sua trilogia que estuda a história social da linguagem, línguas e jargões e Preti (2004) ambos conceituam gíria como sinônimo de jargão, uma fala hermética de um determinado grupo de falantes. Trajetos de ciganos, comerciantes, médicos, ladrões ou qualquer profissional de qualquer área desde o princípio se apropriam de uma variante específica que semanticamente só pertence a eles mesmos. Para Burke (1997) e como retrataremos a diante, muitos dessas gírias são formados por solecismo ou vícios de linguagem que facilitariam, possivelmente, a comunicação.

Sinonimamente a gíria e a palavra “jargão”, abordada por Burke (1997)

muda seu significado ao longo do tempo e também passa a significar uma linguagem do submundo um tipo de gíria (como dizemos hoje em dia) que ajudava a tornar a atividade de pedintes, ladrões e vigaristas incompreensíveis para o cidadão comum. Era uma *antilinguagem* de uma de uma contracultura ou uma linguagem para marginais.

De longe considerando os jovens entrevistados marginais, e jamais os classificando coma carga discriminatória que a palavra carrega, cabe ao trabalho a análise da linguagem em si e como os processos comunicativos se inserem nas premissas sociolinguísticas. Se dermos um passo ainda mais largo, pode-se ainda classificar como “socioleto”, pois se baseia no modelo dialetal, seriam classificados, no início do século, como “línguas especiais”. Sim, pois neste caso se formou palavras pelo processo de neologismo e com as palavras já utilizadas transformou-se seus significados.

Dino Preti no resumo de seu artigo embasa tanto o estudo sobre gíria quanto o conceito em si:

A gíria é a marca característica da linguagem de um grupo social. Torna-se difícil analisar esse fenômeno sob um enfoque geográfico, embora possa afirmar-se que a gíria é predominantemente um vocabulário urbano. Mas, de qualquer ponto geográfico que possamos partir, a gíria estará sempre ligada a um grupo social diferente. Mas também é possível dizer que é na maior variedade das *situações de interação* da cidade que ela surge como um importante recurso de expressividade... (PRETI, [s./d.]).

3. *Das análises: falando “isso” para se referir “aquilo”*

Dentre os processos de dinamismo da criação de gíria, antes de tudo, desde sua propagação, ressignificação e desuso, muitas dessas gírias, adiante registradas e analisadas, poderão não mais estar sendo utilizadas, caindo em desuso ou voltando para seu uso habitual de significação comum aos falantes de demais grupos. Muito provavelmente, ainda, os vocábulos analisados podem, num futuro próximo, perder sua significação e simbologia dentro do grupo.

Percebe-se a primeira máxima analítica de escolha lexical das gírias, a oposição dos valores tradicionais. Escolheu-se três palavras específicas e por critério de frequência de uso, são elas:

– *maquinar*

– *mexer*

– *binganbar* (grafado, segundo os próprios entrevistados, com ‘b’ não precedido de ‘m’, como rege a gramática).

A priori os três vocábulos surgem caracterizados pelo processo eufêmico, visto a necessidade de “camuflar” o assunto, o sexo propriamente dito. Quanto ao eufemismo Bechara presume que

o eufemismo deixou de mover a culpa de um interlocutor polido para dinamizar estratégica retórica de quem se comunica com o público como os políticos e a mídia de uma forma geral, desviando, assim, o seu foco principal e ampliando sua interface pública com o intuito meramente de obter resultados positivos para si próprios por meio da criação e da motivação retórica. (BECHARA, 2005, p. 311)

Sendo assim o uso destes verbetes tem suas bases criativas na amenização ou abrandamento da informação real, o falar de sexo, para uma garota como receptora por exemplo.

Sobre os usos temos que “maquinar” representa “fazer sexo”, temos a sentenças:

a- *“Eu estava maquinando ela.”*

b- *“Vamos maquinar?”*

c- *“Quero maquinar.”*

Nota-se aqui, que a semântica muda quando aplicadas nas frases. Lembrando que todos os entrevistados são do sexo masculino, pois até então a gíria surge num grupo de meninos, não sendo utilizados até então

por meninas do mesmo convívio. Tal processo pode ser classificado como derivação impropria visto que muda a classe gramatical da palavra, onde ‘maquina’ é substantivo e passa a ser conjugado como verbo, ‘maquinar’. Dicotomicamente indaga-se até que ponto cabe normatizar gramaticalmente os processos neológicos das gírias. Dito isto, as formações frasais ainda se incumbem nos diálogos diretos entre os meninos, e quando direcionados às meninas os do grupo se apropriam desta linguagem nas redes sociais (*whatsapp, facebook* etc.). A justificativa para o uso é justamente a camuflagem para que outras pessoas ou até mesmo os pais da garota percebam o que eles estão querendo dizer.

Reflexos sociais exacerbados nestes diálogos onde o assunto é ‘tabu’ até os dias atuais.

– *mexer* (verbo)

Empregado com os mesmos princípios e interesses comuns do vocábulo citado acima, o “*mexer*” é mais usado entre eles, quando se referem às outras garotas com quem estão “*mexendo*”. Particularmente esta gíria é mais hermética ainda, pois os meninos não querem que as meninas saibam que eles estão “*mexendo*” elas, frisa-se o “*mexendo elas*” e não “*mexendo com elas*”, “*mexer*” é a primeira etapa do flerte, o início da conversa não significando sexo, mas o começo do processo que leva a ele. As construções dos diálogos ficam:

a- “*Cara eu tô mexendo uma mina!*”

b- “*Eaita mexendo quem?*”

c- “*Mexi a mina errada!*”

d- “*Eu mexi ela*” ou “*vou mexer ela*”

Mexer aqui se transforma semanticamente em outra palavra, mudando o significado comumente usado na maioria da sociedade, não considerando o desvio quanto a regência.

O mais intrigante das gírias analisadas é de longe “binganbar”, que de antemão foge a norma gramatical da grafia. Os próprios alunos entrevistados não souberam explicar qual a raiz, e se procuramos raízes etimológicas para a criação dessa palavra não faria nenhum sentido. Não é possível conceituar qual processo formador deste vocábulo, se composição ou derivação, e nenhum deles, tampouco, é o mais provável.

– *binganbar*

Refere-se mais veementemente ao sexo, ao ato sexual em si. “Binganbar” é um verbo sinônimo de transar. Para não ser vulgar e agressivo com as meninas, utiliza-se “binganbar”, para que os pais destas garotas também não percebam, eles usam este verbete nas mensagens trocadas.

As sentenças:

a- “*Binganbei hoje*”

b- “*Onde esta fulano? Esta binganbando*”

c- Todas as possíveis variações e conjugações de verbo novo são aplicáveis, porém principalmente nas mensagens das redes sociais e na comunicação oral entre eles.

Nesses processos de formação de palavras antes se mais nada, se da por eufemismo. Aqui não cabe o quesito estrangeirismo, visto que nenhuma das palavras criadas foram derivadas de palavras não portuguesas, estrangeiras, tão pouco barbarismo ou solecismo. Se valermos do viés “figuras de sintaxe” na construção de frase caberia *solecismo*:

– *estou mexendo com ela* > *estou mexendo ela*.

Tais palavras se encaixam gramaticalmente em *figuras de pensamento*, bem como ironia, hipérbole ou paradoxo. É claro a utilização de recurso, por ser eufemismo um recurso de abrandamento na fala, uma comunicação não objetiva e que precisa de um certo entendimento contextual para fazer sentido. Eufemismo se prova pela vergonha sobre o assunto e pela necessidade de “camuflar” o que esta sendo falado. Nas redes sociais, meio que todos os jovens (desta pesquisa) utilizam para se comunicar também é um lugar, para eles, inóspito a uma comunicação aberta que se utiliza de todos os termos que se referem ao ato sexual em si e ao sexo em geral.

Os verbos *mexer* e *maquinar* são os únicos que os jovens também se utilizam com o mesmo significado do, já em desuso pelos jovens, “paquerar”. Nas construções frasais temos:

– quando a menina esta sendo “paquera”: *estou mexendo ela* (diz o garoto)

Em tempos idos, mexer já significava paquerar, mas aqui é mais voltado ao sexo, pelo menos para esse grupo de meninos.

Das variedades tanto léxicas neológicas, como binganbar, enqua-

dra-se estes jovens como uma comunidade inovadora, que em constante inovação altera sua comunicação. Marcando assim sua jovialidade, sua intenção, sua identidade.

4. Considerações finais

Visto que o estudo prioriza o registro em si destes verbetes ou gírias criadas por estes jovens, analisar os processos de criação requer constância analítica até que essas gírias entrem em desuso. E mesmo que estas jamais voltem a ser faladas cabe a este registro rememorar sua importância na comunicação dessa época. Estes recursos expressivos se fundamentam na criatividade do jovem, na necessidade de se comunicar de modo “exclusivo”, essas gírias demonstram potencial linguístico independente do prestígio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: 1997.

BURKE-PORTER, Peter-Roy. *Línguas e jargões: contribuições para uma história social da linguagem*. São Paulo: UNESP, 1997.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CALVET, L. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

_____. *O léxico na linguagem popular: a gíria*. [s./d.]. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcvlport/pdf/slp18/02.pdf>>.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

_____. *O eufemismo como mudança valorativa do significado: um olhar*

sobre os discursos jornalístico e político. 2008.

<<http://www.webartigos.com/artigos/o-eufemismo-como-mudanca-valorativa-do-significado-um-olhar-sobre-os-discursos-jornalistico-e-politico/29633/#ixzz3XOz2umW5>>.

MENÇÕES AO SEXO NAS CANÇÕES BRASILEIRAS: ONOMATOPEIAS PARA FALAR “DAQUILO”

Edson Geraldo Spotti Silva Rego (UNIDERP)

edsonrego24@gmail.com

Wagner Pavarine Assen (UEMS)

wagner.assen@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Desde a modinha, lundu ou maxixe e os primórdios da música autêntica nacional e seu todo reflexo social, sensualidade, sedução e sexo estão diretamente ligados e têm espaço relevante no musical artístico brasileiro. Tomando por base os pressupostos sociolinguísticos de Labov (1972) considerando que atualmente o cancioneiro popular cedeu as menções ao sexo, e para não falar do ato, suas nuances e detalhes propriamente ditas, o autores das músicas se apropriam de onomatopeias muitas das vezes eufêmicas. Tais usos também refletem o pensar nacional e sua “paixão” muitas vezes libertina, forma opinião e faz sucesso em todas as idades. Seja no sertanejo, funk, forró ou qualquer outro gênero em que essas menções aparecem causa pensamento ambíguo e, graças a isso, tudo somado ao ritmo envolvente, arrasta multidões a shows e eventos. Este estudo pretende identificar e analisar essas menções ao sexo, suas frequências e valores semânticos pertinentes a cada uma delas.

Palavras-chave: Sociolinguística. Música popular. Menções ao sexo. Linguística. Sexo.

1. Introdução

Embora nos últimos anos a língua em si obteve avanço significativo para os linguistas, a heterogeneidade da língua portuguesa está longe de cessar. A sociolinguística, área que estuda a variação e variedade da língua tem sido o foco de sociolinguistas para tentar desvendar os mistérios que nosso idioma trás. Entretanto sua aplicação em sala de aula ainda é principiante, fazendo-se necessário escrever ainda sobre esse assunto tão abordado ultimamente.

Os pressupostos teórico-metodológicos da sociolinguística variaçãoista (LABOV, 1972; 1978; 1994; 2001; 2003; 2008; 2010) abriram várias propostas de ensinos: I) língua e sociedade; II) análise linguística entre variáveis condicionadas por fatores linguísticos e extralinguísticos; e III) na diminuição de preconceito existente na sociedade pela forma variada que as pessoas falam. Abordando incansavelmente a relação de língua e sociedade, Labov acredita que o progresso da linguística é estudar

incessantemente as regiões de fala.

A questão da variação linguística pode ajudar não só a compreensão do fenômeno linguístico da variação na própria língua materna, como também do fato de que a língua estrangeira não existe só na variedade padrão, conforme a escola normalmente apresenta. Aqui não é suficiente mostrar a relação entre grupos sociais diferentes (regionais, de classe social, profissionais, de gênero etc.) e suas realizações linguísticas; é necessário também indicar que as variações linguísticas marcam as pessoas de modo a posicioná-las no discurso, o que pode muitas vezes excluí-las de certos bens materiais e culturais. (BRASIL, 1998).

A seguir vamos discutir a problematização entre os estilos musicais que utiliza onomatopeias e eufemismo na sociedade, a aceitação ou não pelos padrões previamente estabelecidos e a consequência disso na formação de uma identidade cultural. Para tanto, trabalhamos com a seguinte hipótese principal: É possível identificar nas músicas populares brasileiras marcas de regionalidade em sua origem? Ou ainda, este estilo musical apresenta características do “proibidão” em suas letras de música?

2. Fundamentação teórica

Usando alguns pressupostos de Labov entre variação e variedade, de diversas maneiras podemos ouvir e ler letras de música, erotizando as melodias das nossas raízes musicais. Grande parte da nossa pesquisa está relacionada e consolidada nos ideais propagados por Labov (1966) e Tarallo (1990). Labov escreve que a relação entre língua e sociedade e sistematizou a variação existente e própria da língua falada. No mesmo raciocínio, Tarallo (1988) afirma que em toda comunidade de fala são frequentes as formas linguísticas em variação. O autor chama essas formas em variação de “variantes”.

Para Labov a língua é classificada em variação, que está condicionada a fatores sociais e variedade, que está condicionada ao modo de falar daquela sociedade ou região. Fatores extralinguísticos nos ajudam a compreender melhor essa teoria, *origem geográfica*: onde falamos conforme nossa região, onde temos o nosso sotaque, palavras próprias da região; *grau de escolarização*, em que, dependendo da situação social em que vivemos, temos um jeito de falar; *nível socioeconômico*, segundo William Labov, a classe social, ou seja, a situação financeira da pessoa influenciará na forma que ela fala, devido a influência das pessoas com quem ela se relaciona. Raros os casos, em que uma pessoa de classe baixa vai falar tão culto quanto uma pessoa de ensino superior, dentre outros

fatores extralinguísticos que Labov defende.

Em meio a tantos conceitos e preconceitos estabelecidos pela sociedade, observamos a ascensão de alguns estilos musicais, erotizando escancaradamente às letras e melodias das músicas, músicas essas que ouvimos e muitas vezes não entendemos o que realmente quer dizer o verdadeiro sentido da letra, levando crianças e adolescentes a cantarem e propagar esse tipo de letra sem ao mesmo se dar conta de que pode estar propagando palavras que não sabem nem o que significam.

Este trabalho teve como finalidade aprofundar a análise de algumas letras de músicas que usam onomatopeias e eufemismos para falar do ato sexual propriamente dito, usando os pressupostos de Labov e analisando algumas músicas desde a década de 1990 para poder saber qual o real avanço da linguística desde lá.

1ª Música:

Segure o Tchan

É o Tchan

Pau que nasce torto
Nunca se endireita
Menina que requebra
A mãe pega na cabeça

Nessa estrofe da canção, podemos perceber claramente que o autor da música quis dizer que a pessoa não muda, não tem como mudar e nunca irá mudar, está falando de uma menina, provavelmente de uma garota de uns 14 ou 15 anos fica ouvindo repreensões de sua mãe para parar de rebolar.

...

Domingo ela não vai
Vai, vai
Domingo ela não vai não
Vai, vai, vai

Nesta outra estrofe, pode-se perceber que alguém a chamou para sair ao domingo e sua mãe não deixou.

...

Segure o tchan
Amarre o tchan
Segure o tchantchantchan
Tchantchan

E na última estrofe dessa canção, escrita pelos compositores: Bieco, Cau Lima e Cissinho, com interpretação do grupo É o Tchan, podemos ver claramente que é para a menina segurar o rebolado, ou seja, O TCHAN, o rebolado é feito de maneira com que o quadril da pessoa se mova em círculos, para alguns é uma forma de sedução, para outros apenas um complemento de dança, julguem como quiserem.

Com relação aos estudos de Labov, podemos perceber nessa canção que as pessoas representadas por ela são de classe menos favorecidas onde a filha não sabe os valores morais de uma pessoa e sua mãe de alguma forma precisa repreendê-la. Posso seguramente dizer que se aplicariam nessa música os seguintes fatores extralinguísticos: origem geográfica, grau de escolarização, nível socioeconômico e as seguintes variações estilísticas: autoconfiança e intimidade

Na 2ª música analisamos a canção “Lepo Lepo”, de autoria Filipe Escandurras e Magno Santana, interpretada pela banda baiana Psirico. Vamos à letra:

Lepo Lepo.

Ah, eu já não sei o que fazer
Duro pé-rapado, com salário atrasado
(ahh, eu não tenho mais por onde correr)
Já fui despejado, o banco levou o meu carro

Nessa estrofe, podemos ver claramente que se trata de um homem com instabilidade financeira.

Agora vou conversar com ela
Será que ela vai me querer?
Agora vou saber a verdade
Se é dinheiro se amor
(ou cumplicidade)

Nessa segunda estrofe, vemos que apesar de todo o seu problema, o rapaz ainda tenta de alguma forma falar com a amada, para saber se ela ainda o quer, devido a sua falta de dinheiro e assim saberá se ela realmente o ama.

Eu não tenho carro
Não tenho teto
E se ficar comigo é porque gosta
Do meu
Rá rá rá rá rá rá
Lepo Lepo
É tão gostoso quando eu
Rá rá rá rá rá rá
O Lepo Lepo

E na última estrofe da penúltima música, temos a conversa que o dito cujo, teve com a amada, onde vemos que ele deixou bem claro que não tem mais condições financeiras de agradar a mulher e se a mulher quiser ficar com ele é por que ele sabe fazer sexo bem feito, ou seja, o (RÁ RÁ RÁ LEPO LEPO) coisa que nos dias atuais, eu particularmente acho difícil alguma mulher querer, elas procuram estabilidade financeira e não escora para elas terem que manter ainda que o sexo seja o melhor do mundo como o rapaz deixou explícito na canção.

Aplicando o estudo de Labov nessa canção podemos seguramente afirmar os seguinte fatores extralinguístico: nível socioeconômico, origem geográfica e grau de escolarização e podemos saber também que a variação estilística da situação é a intimidade e autoconfiança, e a terceira e última canção escolhida para a análise foi de uma dupla sertaneja regional que, devido ao sucesso que fez com sua interpretação da canção Camaro Amarelo, estouraram nacionalmente.

Eu Vou Pegar Você e Tãe

(Ze Ricardo / Leonardo)

Interpretação: Munhoz e Mariano

Eu vou pegar você e tãe, tãe, tãe, tãe
Eu vou morder você todinha
Eu vou pegar você e tãe, tãe, tãe, tãe
Vou dá tapinha na bundinha...

No pensamento do rapaz da música, ele imagina o que fará com a moça descrita na mesma, em relação ao sexo, a onomatopeia usada para representar o ato propriamente dito é a onomatopeia “tãe” representando o barulho feito na hora do ato.

Nessa música interpretada pela dupla regional, aplicando o estudo de Labov, vemos que se trata de um fator da variedade, onde se aplica a forma ao modo de falar da pessoa dessa sociedade.

3. Considerações finais

O Brasil também é conhecido por sua musicalidade extremamente variada e rica, produto de uma formação étnica consideravelmente heterogênea. A mescla indígena, africana e europeia deu ao Brasil uma nova cor, um colorido precioso, além de uma cultura artística admirável.

Cabe neste artigo, algumas indagações, lembrando que o samba – hoje mais que um ritmo, um mundo de significações mercadológicas de

dimensões políticas e geográficas grandiosas – também nasce vulgarizado. Mesmo que o foco tenha sido a erotização e os eufemismos que aludem ao sexo, vale a pena destacar que é de suma importância a percepção do período artístico que vivemos.

Cabe a reflexão sobre o movimento de pulverização midiática da música, e até onde isso cria um movimento artístico sólido. Nas percepções sociolinguísticas, podem ser percebidas tais evoluções.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 1997.

BURKE-PORTER, Peter-Roy. *Línguas e jargões: contribuições para uma história social da linguagem*. São Paulo: UNESP, 1997.

CALDAS, Waldenir. *Iniciação à música popular brasileira*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.

CALLOU, D.; LEITE, Y. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Zahar, 2002.

CALVET, L. *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola, 2002.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Trad.: Tomás Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. 1ª reimpr. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, M. L. (Orgs.). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.

MONTANARI, Valdir. *História da música: da Idade da Pedra à Idade do Rock*. São Paulo: Ática, 1988.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

OLIVEIRA, Solange Ribeiro de. *Literatura e música: modulações pós-coloniais*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

PAZ, Ravel Giordano. O álbum de canções como obra lítero-musical. In: *Anais XIII Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários: Relações Intersemióticas*. Araraquara: UNESP, 2012.

PERINI, Mario. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 1996.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

TINHORÃO, José Ramos. *Música popular: um tema em debate*. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. *Pequena história da música popular segundo seus gêneros*. 7. ed. rev. São Paulo: Editora 34, 2013.

MONOTONGAÇÃO E DITONGAÇÃO NO PORTUGUÊS: UM ESTUDO DIACRÔNICO

Claudinei Marques dos Santos (UEMS)

claudineims2013@outlook.com

Miguel Eugênio Almeida (UEMS)

mealmeida_99@yahoo.com.br

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.br

RESUMO

Pesquisar o fenômeno da *monotongação* e da *ditongação* no contexto histórico da língua portuguesa (SILVA, 2010; TEYSSIER, 2004; COUTINHO, 1985; MATTOS E SILVA, 1991) é, evidentemente, mostrar que a língua é susceptível de mudança, que por trás dessa mudança linguística há todo um processo de evolução histórica (FARACO, 1998) pelo qual perpassou a língua portuguesa. Assim, essa pesquisa pretende abordar, ainda que de forma elementar, a questão da *monotongação* e da *ditongação* em português, a partir dos parâmetros da diacronia, com intuito de abordar a evolução desses fenômenos, que no passado coexistiram no latim e depois se fixaram também em línguas românicas; e ainda continuam a preexistir no português. Essas formas linguísticas têm uma historicidade que convencionalmente se perpetuaram por séculos nas práticas linguísticas dos indivíduos falantes. A *monotongação* é um fenômeno linguístico por meio do qual os ditongos sofrem um processo de apagamento da semivogal, isto é, reduzem-se a simples vogais. Um processo fonológico, em que se desfazem os ditongos na língua portuguesa; ao passo que a *ditongação* ocorre um processo inverso à *monotongação*, pois cria ditongos, preservando o padrão vocálico: *vogal e semivogal*. Desse modo, nessa pesquisa procuramos analisar em alguns textos antigos, a evolução da *monotongação* e da *ditongação* em português, a partir de uma perspectiva diacrônica.

Palavras chave: Ditongação. Monotongação. Evolução. Língua portuguesa.

1. Considerações iniciais

Pesquisar o fenômeno da *monotongação* e da *ditongação* no contexto histórico da língua portuguesa (SILVA, 2010; TEYSSIER, 2004; COUTINHO, 1985) é, evidentemente mostrar que a língua é susceptível de mudança, que por trás dessa mudança linguística há todo um processo de evolução histórica (FARACO, 1998; MATTOS E SILVA, 1991), que perpassou a língua portuguesa. Assim, essa pesquisa pretende abordar, ainda que de forma elementar, a questão da *monotongação* e da *ditongação* em português, a partir dos parâmetros da diacronia, com intuito de abordar a evolução desses fenômenos, que no passado coexistiram no la-

tim e depois se fixaram também em línguas românicas; e ainda continuam a preexistir no português. Essas formas linguísticas têm uma historicidade que convencionalmente se perpetuaram por séculos nas práticas linguísticas dos indivíduos falantes, isto é, são efetivamente processos históricos de construção que perpassam a língua ao longo do seu desenvolvimento.

Sabe-se que a *monotongação* é um fenômeno linguístico por meio do qual os ditongos sofrem um processo de apagamento da semivogal, isto é, reduzem-se a simples vogais. Um processo fonológico, que se desfazem os ditongos na língua portuguesa; ao passo que a *ditongação* ocorre um processo inverso à *monotongação*, pois cria ditongos, preservando o padrão vocálico: *vogal e semivogal*. Para tal questão, não só há uma explicação linguística, como também uma fundamentação histórica, isto é, uma explicação onde marca os processos evolutivos do fenômeno, desde a passagem do latim ao português.

O que se pretende, pois, é fazer aqui uma análise diacrônica da *monotongação*, e da *ditongação*, isto é, a historicidade, os processos evolutivos que cercaram os fenômenos no contexto histórico e linguístico da língua portuguesa. Dessa forma, o objetivo geral dessa pesquisa é analisar diacronicamente a evolução do fenômeno da *monotongação* e da *ditongação* no português, a partir de formas linguísticas produzidas ao longo da história da língua, uma vez que esta é originária do latim vulgar disseminado na península Ibérica e consequentemente perpetuado nas línguas neolatinas, sobretudo o português.

Objetivo específico para tal pesquisa é a análise do fenômeno da *monotongação* e da *ditongação* na língua portuguesa ao longo de sua história; Assim, analisaremos as raízes histórias de constituição dos fenômenos linguísticos.

O *corpus* desta pesquisa subjacente à *monotongação* e a *ditongação* compreende alguns textos antigos e mais modernos.

Como proposta metodológica, segue-se a orientação de Faraco (1998, p. 75) para o qual, ao se fazer um estudo histórico das línguas pela 2ª via: *voltar ao passado* para entender o presente, isto é, fazer uma pesquisa diacrônica analisando a evolução, os processos linguísticos, que determinaram o surgimento da *monotongação* e da *ditongação* (SILVA, 2010; TEYSSIER, 2004; COUTINHO, 1985). Para tal, pretende-se analisar alguns textos antigos, e modernos de forma a compreender evolução da *monotongação* e *ditongação* na língua portuguesa. Nesse sentido, essa

pesquisa concernente à *monotongação* e a *ditongação*, utiliza a abordagem metodológica apontada por Faraco (1985).

2. Uma breve história da língua portuguesa

A formação histórica da língua portuguesa (TEYSSIER, 2004) só se pode entender, a partir do momento que o império romano invade a Península Ibérica no ano 218 a. C., com objetivo de colonizá-la, ou melhor, de romanizá-la. Nesse espaço é que surgiu a língua portuguesa. Os romanos ao desembarcarem ali, no ano 218 a.C., iniciam uma guerra com os povos que habitavam a Península Ibérica, como os cartagineses, um povo ligado à descendência grega e fenícia tanto referente à língua quanto ao sangue, porém eles foram derrotados em 209. A partir daí, os romanos iniciam o seu processo de dominação e conquista da Península.

De início, havia apenas o latim, como língua oficial romana e depois essa língua transforma-se num instrumento literário, o chamado latim clássico no século III a.C. Surge-se, com isso, o aparecimento dos primeiros escritores romanos, que criam um padrão de escrita e estética literária do qual a elite romana se fixa como forma de comunicação e norma de prestígio. Segundo Coutinho (1976, p.26) o latim clássico é uma língua escrita, cujas características verifica-se pelo "apuro do vocabulário", "pela correção vocabular" e "pela elegância do estilo". No entanto, à medida que a língua se desenvolvia na sociedade romana, sobretudo na fala de pessoas incultas, mais desfavorecidas, surgiam aí, transformações fonéticas na fala popular, que rompia com a norma, tão prestigiada na sociedade romana, os chamados romanços, que é, na realidade, o latim vulgar, que ao longo do tempo passou até ser falado no império romano. E, conseqüentemente, por todos os tipos de pessoas das diferentes classes sociais: soldados, marinheiros, agricultores, barbeiros, sapateiros, taverneiros, artistas de circos, homens livres e escravos enfim todas um a multidão de pessoas.

Foi, pois, esse latim vulgar que os soldados romanos introduziram na Lusitânia, região situada ao ocidente da Península Ibérica, que deu origem ao idioma português. Vários povos de diferentes etnias contribuíram de certa forma para essa formação: desde os germânicos (vândalos, suevos e visigodos) e mais tarde os muçulmanos que trouxeram toda uma "bagagem" cultural à língua portuguesa. De acordo com o filólogo Paul Teyssier,

no que diz respeito à língua e à cultura, a contribuição dos suevos e visigodos foi mínima. Tiveram um papel particularmente negativo: com eles a unidade romana rompe-se definitivamente e as forças centrífugas vão preponderar sobre as de coesão. (TEYSSIER, 2004, p. 05).

Com essa miscigenação linguística no território Ibérico, de diferentes povos e culturas, os processos de transformação "entram em estado de progresso". É o que Faraco (1985, p. 42) diz a respeito dos "superestratos". Segundo ele, esse *superestrato* é o mesmo processo que se deu, quando os povos germânicos invadiram o império romano e, posteriormente, adotaram o latim como língua, ou seja, os povos germânicos, como é frequentemente numa invasão, ao invés de imporem sua língua como preponderante, e aniquilar a língua do perdedor, assumiu o latim como língua e manteve suas raízes históricas.

No ano 711 os muçulmanos, ao invadiram a Península Ibérica, e a conquistarem, sobretudo aí, na parte que concernem à *Lusitania* e à *Gal-laecia* e deixam significativas contribuições culturais; já que esses mulçumanos tinham o Islão como religião e o árabe como língua de cultura, o que, com isso contribuíram significativamente para constituição da língua portuguesa, sobretudo referente ao léxico. Palavras como alface, açafraão, acelga, açougue, café etc., estão presentes na língua. Por outro lado, essa invasão muçulmana foram acontecimentos determinantes para formação de três línguas peninsulares: o galego-português ao oeste que mais tarde transformou-se no português moderno, o castelhano centro (espanhol) e o catalão a leste. Mas essa invasão muçulmana, apesar de significativa, não permaneceu por muito tempo no território da Península, pois os cristãos os expulsam para sul. Essa reconquista dos cristãos provocou no século XII o nascimento da nação portuguesa, mais precisamente, o estado português.

Teyssier (2004, p. 06) argumenta que "nas regiões setentrionais, onde se formaram os reinos cristãos a influência linguística e cultural muçulmana" tinha sido evidentemente, mais fraca que nas demais regiões", apesar de os mulçumanos não terem influenciado completamente a língua portuguesa, não quer dizer que suas contribuições linguísticas deixem de ser significativas à língua. Teyssier (2004, p. 6) ainda argumenta que "no oeste a marca árabe-islâmica é muito superficial ao norte de Douro", isto é, que as heranças linguísticas e culturais são mais profundas nessa região, em que a sua cultura e os modos de vida estão arraigados na fala dos indivíduos. Essa região, sobre a qual pondera o autor, localiza-se hoje, a Galícia, ao extremo no norte de Portugal. Entretanto, à medida que se vai em direção ao sul, tal influência linguístico-cultural,

vai diminuindo, sendo apenas mais profunda e duradoura do Mondego ao Algarve. Sendo assim, foi na primeira dessas regiões ao norte de Douro que se formou a língua galego-portuguesa, cujos primeiros textos surgiram no século XIII.

Com a reconquista cristã das mãos dos árabes, houve uma importante movimentação de povos, que no passado fugiram para não ser aniquilados pelos muçulmanos. Agora com soberania cristã, os territórios começam a ser repovoados, principalmente por povos que vêm do norte. É nessa movimentação de povos que o galego-português conseguiu ocupar toda a parte meridional do território português, que hoje é Portugal. E consequentemente, no correr dessa migração/imigração os processos de perda e ganhos de fonemas andam em paralelo à língua, ou seja, gradativamente à língua galego-portuguesa, com todos os elementos alógenos participantes do repovoamento dos territórios, e alguns outros povos de origem muçulmana, que ficaram por aí, sofre um processo evolutivo, muda-se para o português, que convencionalmente mais tarde veio chamar-se de língua portuguesa.

3. *Monotongação e ditongação no português: um estudo diacrônico*

Já é sabido que as línguas humanas não são processos estáticos e, sim, susceptíveis de mudanças, de transformações que configuram os paradigmas linguísticos, fazendo com que a língua se altere continuamente no tempo, de tal forma que os indivíduos normalmente não têm consciência dessas mutações. Esse processo é determinado por diferentes fatores sociais (sexo, idade, classe social etc.) e outros subjacentes às próprias dinâmicas das línguas naturais.

Faraco (1985, p. 37) analisa dois fatores que explicam essa mudança na língua: a história interna e história externa.

Para ele história interna corresponde “o conjunto de mudanças ocorridas na organização estrutural da língua no eixo do tempo; ao passo que a mudança externa” corresponde a história da língua no contexto social, político, econômico e cultural da sociedade com a qual está relacionada”. Ou seja, os primeiros processos de mudança relacionam-se com questão das línguas naturais como, por exemplo: as consoantes surdas latinas /p/, /t/, /k/ e /t/, quando intervocálicas, num determinado contexto estrutural, transmudaram-se em sonoras /b/, /d/, /g/ e /v/ (Cf. FARACO, 1985, p. 60). O que mostra uma tendência das línguas naturais; por outro

lado, a questão da história externa subjaz à mudança linguística em ambientes sociais e políticos, como a questão da variação linguística, ou melhor, o conjunto de variedades que surgem num determinado contexto social, condicionada por fatores extralinguísticos, como sexo, idade e classe social etc.

Desse modo, quando se pauta numa perspectiva diacrônica de análise da língua, busca-se, assim, analisar a evolução de uma determinada forma linguística ao longo da história, os processos de transformação, configuração e mutação dos fenômenos linguísticos; no concerne a esta pesquisa, no qual se pretende analisar o fenômeno da *monotongação* e da *ditongação*, que são fenômenos que produzem mudanças linguísticas e que contribuem efetivamente para evolução da língua de um povo, de uma cultura dada.

Partindo desses princípios, entende-se o ditongo como uma sequência de sons vocálicos em que um dos seguimentos é visto como vogal por ter o som mais longo e outro um pouco mais fraco, como semivogal. Sabe-se que o ditongo, no caso da língua portuguesa, é um elemento linguístico de origem latina que está presente em praticamente em todas as línguas naturais, constituído por vogal e uma semivogal. Entretanto, como quase toda evolução, produz-se mudança no sistema linguístico, certos fenômenos, como a *monotongação* e a *ditongação*, ou seja, ora o ditongo, como elemento linguístico pode monotongar-se, isto é, apagar a semivogal no vocábulo, ora pode ditongar-se, criar ditongos no vocábulo, e assim produzir mudança no paradigma vocálico das línguas.

Os ditongos precedidos dos *glides* (w) e (y), representando as semivogais (i; u) sofrem um processo de apagamento, ficando apenas vogal, o que o torna, pois, um monotongo. Na ditongação mantêm-se, no entanto, os *glydes* (w) e (y), com intuito de produzir ditongos. Silva (2010, p. 69) concebe *monotongação* a partir de exemplos extraídos do latim, como "a simplificação de um ditongo em uma vogal". (Ex.: fructu > fruto (arcaico) > fruto. E a ditongação (SILVA, 2010, p. 61) como o "desdobramento até criar um ditongo". Exemplo: vena > vea > veia. Ao longo dos tempos, as vogais /ε/ e /ɔ/ se evoluíram diferentemente em vários idiomas falados na Península Ibérica, principalmente no castelhano, aragonês e asturiano nas quais ditongaram /ε/ > /je/ e /ɔ/ > /we/, na rponúncia *tierra*, *fuego*. Nas outras línguas, como o português, galego, e o catalão a ditongação não ocorreu, as vogais passaram para estas línguas inalteradas (em português e galego – *terra*, *fogo* ou em catalão – *terra*, ou seja, monotongadas (HRICSINA, 2013, p. 22).

Historicamente, a *monotongação* e a *ditongação* são fenômenos linguísticos com “raízes” da fala popular, que se perpetuou na história e ainda continua a produzir mudança nas línguas neolatinas. Desde a propagação do latim vulgar, na fala de indivíduos falantes de diferentes classes sociais, quando o império romano impôs a sua hegemonia e consequentemente a sua língua, e com elas as formas e elementos linguísticos, iniciaram-se assim os processos de mutabilidade.

Cristofolini (2011, p. 3) *apud* Paiva (1996), ensina que

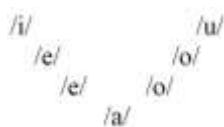
a monotongação é um processo fonético de larga extensão no português, tanto do ponto de vista sincrônico (evolução do latim) quanto diacrônico (considerando possibilidade do ditongo ser constituído por dois núcleos silábicos consecutivos ou um núcleo silábico modificado pela semivogal). (PAIVA 1996 *apud* CRISTOFOLINI, 2011, p. 3)

Já a ditongação, segundo, Aragão (2000, p. 01), “é um fenômeno essencialmente fonético causado por necessidades eufônicas, não tendo, assim existência no sistema da língua, mas sua realização na fala”. Embora a ditongação seja um fenômeno de natureza social, não tendo existência da língua, não quer dizer que ao longo da história não teve, já que há fonemas que chegam a um dado estado de língua moderna, totalmente modificada pelo tempo, subjacente à fala popular, do mesmo modo que o latim foi modificado na fala popular, as línguas neolatinas sofreram esse processo de mutabilidade. Ex.: *aequale* > *igual*, *aetate* > *idade*, *aestivo* > *estio*, *caecu* > *cego*; *sepis* < *saepis*, *clostrum* < *claustrum*; *nocte* > *noite*; *regnu* > *reino*, *absentia* > *ausência*, *conceptu* > *conceito*. Nesses exemplos pode-se perceber as ditongações que ocorreram na passagem do latim para português ou mesmo da passagem do clássico para o latim vulgar, em que as vogais latinas se transformaram em ditongo, ou melhor, ditongaram-se.

Desde a invasão de outros povos de culturas e línguas diferentes, esse processo de mutabilidade, de transformação, ganhou existência própria, a partir da constituição de dialetos, como galego-português, que mais tarde se tornaria a língua portuguesa. Tal língua subjaz ao Latim vulgar implementado na Península Ibérica, que historicamente não só influenciou as línguas, como também lhe deu uma “estrutura”, uma forma e uma origem. Um princípio que assumiu no passado pelo galego-português, foi as realizações fonéticas dos ditongos com timbres final em *glyde* y (ai, ei, oi, ui). Ex.: primeiro, coita, fruto; ou com timbre terminado em *glyde* (w): au, eu, ou, iu (w). Ex.: vendeu, cautivo, cousa. Quanto às vogais nasais, /i/, /e/, /a/, /o/ e /u/ são nasalizadas por uma consoan-

te nasal implosiva, isto é, seguida de outras consoantes. Ex.: pinto, sente, campo, longo, mundo, porém, desde o galego-português, começaram aparecer nesta posição grafias em (-m) isto é, “quen” passa a “quem”, ou “cantan” a “cantam”. (Cf. TEYSSIER, 2004, p. 25).

No latim clássico havia cinco vogais breves *Ā, Ē, Ī, Ō, Ū*) e cinco vogais longas (*Ā, Ē, Ī, Ō, Ū*), ou seja, uma vogal breve e uma longa para cada timbre, o que correspondiam um total dez vogais. Porém, no latim imperial perde essa oposição de quantidade, mas manteve as oposições de timbre resultante dos vários graus de abertura e, conseqüentemente as línguas neolatinas assumiram essa multiplicidade de abertura do timbre. Ficando assim com cinco vogais e sete sons vocálicos, que no português atual é representado no sistema fonológico como: /a/ é/, /ê/, /i/, /ó/, /ô/, /u/, ou seja, as dez vogais do latim clássico foram substituídas por sete vogais no latim imperial.



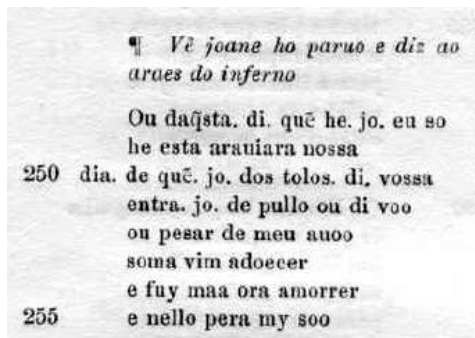
Esse sistema de vogais orais foi assumido no galego-português medieval e também pelo português atual. No entanto, segundo Teyssier (2004, p. 14):

Na península Ibérica, as vogais abertas [e] e [o], oriundas das antigas vogais breves [Ē] e [Ō] do latim clássico, ditongaram-se, segundo tônicas, diversas posições: [e] e passa [ee] e finalmente ie; ex.: *petra* > cast. *piedra*; [o] passa a [oo], depois a uo e finalmente a ue; ex.: > cast. *nueve*. O galego-português ignorará esta ditongação e dirá, respectivamente, *pedra com[e]*. As condições em que se operou a ditongação em castelhano são complexas. Mas uma forte tendência geral domina o conjunto dos fatos: o galego-português isola-se de todos os outros falares da Península, e em particular do castelhano, por lhe ser totalmente desconhecida ditongação de [e] e [o]. (TEYSSIER, 2004, p. 14).

Entretanto, se no galego-português a *ditongação*, como um fenômeno fonético caracterizado pela atividade linguística de produzir ditongos, é teoricamente difícil de acontecer, a *monotongação*, contudo, não o é, já que aparece em outras línguas, inclusive no próprio galego-português, que ao longo dos processos históricos e sociais metamorfoseou-se no português e, como consequência herdou segmento já monotongados. Mas, um fato interessante da *monotongação* é que ela é um fenômeno completamente social nas línguas. Hricsina (2013, p. 208) referente à monotongação explica que,

Esta mudança afeta principalmente os ditongos originais (primários). Os ditongos em questão são os seguintes: /ae/ > /ɜ/ (do século II), /oe/ > /e/ (desde a segunda metade do século I) a /au/ > /o/ (esta mudança foi registrada em Roma já em meados do século II a. C.) (*caecus* – *caecum* > /keko/ > /k'ego/ > /tsego/, *poena* – *poenam* > /pena/, *aut* (nebo) > /out/ > /ou/ > /o/). Na Península Ibérica, este fenômeno expandiu-se mais tarde do que nas outras partes da România. É só em finais do século X que nos documentos escritos podemos registrar os monotongos. Esta tendência está bem documentada, por exemplo, nas Glosas Silenses (*pauc* > *poca*, *causa* > *cosa*). Nestas palavras, o ditongo /aw/ é original (primário). Deste ditongo primário distinguem-se os ditongos secundários, ou seja, ditongos que se formaram ou por meio de síncope (queda) duma consoante ou pela vocalização da consoante /l/ que seguia a vogal /a/ na sílaba travada (*cantāvit* (zǫpival) > /kantaw:t/ > /kantaw:/ > /kanto:/, *alteru* (jiný) > /a:ltru:/ > /aw:tru/ > /o:tru/). Em muitas palavras, o ditongo primário /aw/ passou a ser monotongo (*augustus* > *agustus*, *auscultare* > *ascultare*).

Salienta ainda Hricsina (2013, p. 209) que no latim vulgar falado no território em que, atualmente fica Portugal, “a monotongação do ditongo /aw/ não ocorreu, tendo este transformado no ditongo /ow/ pela atuação da assimilação (a vogal /w/ alta fez elevar a /a/ baixa – /a/ > /o/ – *causa* > *cousa*, *autro* > *outro*, *cantau* > *cantou*)”. O que significa que, embora, tenha se disseminando no português, não quer dizer que atingiu todas as regiões, onde latim foi transplantado. De forma geral, a monotongação é um fenômeno de origem latina, que além de se repercutir-se em outras línguas, inclusive no português, em oposição à norma padrão, tendo sua manifestação na fala. Ex.: (*effectu* > *efeito*, *braciu* > *braço*, *auricula* > *ouricla* > *orelha*)



Maia (1986, p. 426) nos seus estudos concernente às ocorrências da semivogal /u/ do XIII ao XVI (*guardar*, *quanto*, *qual*, *quarto*, *quantia*, *quartos*, *quando*) ocorrem segunda ela onze vezes, *agoa*, *agoardente*, *mengoa*. Porém, baseando em estudos mais atualizados da semivogal /u/, autora mostra que grafia perdeu a semivogal: *gardar*, *agardente*, *calquer*,

catorze, realização que segundo ela é habitual hoje no galego e nos dialetos populares de Minho.

Como se vê, nos séculos XIII-XVI, a semivogal mantinha o padrão ditongado, vogal e semivogal, entretanto, numa realização moderna da língua ocorreu a monotongação nos seguimentos, perdendo assim a semivogal.

Convém enfatizar que na linguagem emprega pelos os personagens de Gil Vicente, principalmente aproximadamente no início do XVI, constata-se ocorrências de seguimentos monotongados. Como por exemplo, variação da 1ª pessoa do singular do indicativo presente do verbo *Ser*. A forma latina *SŪM* resultou no português antigo como *SOM*. Esta forma, no entanto, transformou-se em terminações nasais [ã]w], isto é, vogais nasais. Com isso, a forma *SOM* passou a ser grafada no português moderno como São. Assim surgiu a forma monotongada *SO* ou *SOO* resultado provavelmente de uma pronúncia meridional monotongada de *SOU*. Como se pode ver texto a baixo, em que os personagens, na obra de *Auto da Freira*, empregam o verbo *SO* representando *SOU ESTOU* monotongado em [i] inserido no período clássico da língua portugueses.

Pereira, (2004, p. 18) postula que, o português do século XVI, representado por *Os Lusíadas*, de Luiz de Camões, já manifestava palavras monotongadas, com o apagamento de semivogais como "fenômeno natural e espontâneo. Ou e, seja, Camões já apagava, em uma série de palavras, as semivogais /j/ e /w/ em ditongos orais do português do século XVI". Como se pode ver no fragmento abaixo do canto nono de *Os Lusíadas*, de Luiz de Camões:

Mas neste passo a ninfa, o som canoro
Abaxando, fez ronco e entristecido,
Cantando em **baxa** voz, envolta em choro,
O grande esforço mal agardecido.
Ó belisário (disse) que no coro
Das Musas serás sempre engrandecido,
Se em ti viste o bravo Marte,
Aqui tens com quem podes consolar-te.
Aqui tens companheiros assi nos feitos
Como no galardão injusto e duro;
Em ti e nele veremos altos peitos.
A baxo estado vir, humilde escuro.

Esse apagamento do *glyde* (semivogal) é uma herança fonológica do galego-português, que Camões ainda no século XVI se apropriara pa-

ra escrever a sua obra. Observa-se neste canto de *Os Lusíadas*: as palavras abaxando, baxa, baxo, que se monotongam num contexto histórico e linguístico, ainda perpassando pela influência galego-portuguesa. Lorenzo (1968, p. 01) transcreve o vocábulo *abaxar* sem a semivogal, e Camões no século XVI assumia essa realização, sem essa semivogal, que é articulado no português contemporâneo como *abaixar*, *baixar*, *baixo*. Lorenzo (1968) salienta que esses vocábulos são de 1661, quando Portugal estava reconfigurando sua identidade linguística. No português contemporâneo, esses vocábulos se ditongaram, ou seja, se em 1661 havia o vocábulo *abaxa*, *baxa*, *baxo*, que gramática latina denominava de adjetivo e verbos, significando uma característica de alguém ou de alguma coisa, ou marcando um processo verbal, ditongaram-se, de simples vogais a ditongos, formando assim os vocábulos *abaixar*, *baixo* e *baixa*. Como se pode perceber textos abaixo.

E naquelas montanhas vaporosas e negras rasgaram-se de alto a baixo em fendas semelhante a algares profundos, e seus fragmentos informantes e cambiantes vacilavam trêmulo em ascensão diagonal para as alturas do céu. (HERCULANO, 1844. p. 58)

Manuelzinho estava pasmado. Era a primeira vez que no Brasil lhe falavam com aquela ternura. Levantou a cabeça e encarou Ana Rosa; ele, que tinha sempre o olhar baixo e terrestre, procurou, sem vacilar, os olhos da rapariga e fitou-os, cheio de confiança, sentindo por ela um súbito respeito, uma espécie de adoração inesperada. (AZEVEDO, 1983, p. 37).

Assim, o ditongo em português formado por um vogal e semivogal, que é padrão vocálico reduz-se a uma vogal na fala, sem bem que Camões influenciou de maneira tal a, que construções monotongadas, de origem popular como a que se constata a cima eram reproduções da fala popular da sua época, que ele transcrevia em sua epopeia. Essa variante na obra Camoniana no século XVI, em que a semivogal /i/, era evidentemente apagada, num contexto fonológico influenciado pela realização da fala popular (*Id.*), ou seja, influenciada pela língua galego-portuguesa, ainda presente, mesmo após a constituição do Estado Português no século XII.

Assim as variantes *abaxando*, *baxa*, *baxo* ditongaram-se no português moderno e realizam-se fonologicamente como /ai/ (*abaixar*, *baixo*, *baixa*). Um processo de mutabilidade que começou com o apagamento do *glyde* (y) e evoluiu-se, isto é, ditongou-se de simples vogal (monotongo) para uma realização em /ai/ (ditongado). Apesar de a gramática tradicional postular como padrão vocálico, como sendo uma vogal seguida i/u/ e, se porventura tal padrão apagar-se, for reduzido apenas a uma vo-

gal, de acordo com essa gramática, tal postulado será errôneo, porém não é o que (PEREIRA, 2004, p.20) citando (BISOL, 1989) o filólogo diz. Segundo ele.

Na representação ortográfica/gramatical estabeleceu-se como “regra” a interpretação do ditongo como uma vogal seguida de *i* ou *u*. No que diz respeito ao traço “palatal” a questão envolve o que Bisol (1989) chama de “falso ditongo” ou ditongo derivado, que é o caso destes ditongos que passam a monotongo (peixe, pexe e não paita *pata, reitor *retor).

Ela diz que esses ditongos surgem por causa da proximidade da consoante palatal que o segue:

a) [S] “x” “fricativa alveopalatal surda” c[aj]xa [ÊkajSOE]; e

b) [Z] “j” “fricativa alveopalatal sonora” band[ej]ja [ba]ÊdejZOE]

Segundo Bisol, isto acontece porque estas consoantes têm o que se chama articulação secundária: uma consoante que possui tanto traços consonantais propriamente ditos quanto traços vocálicos. O traço vocálico da palatal então se espalha em contextos específicos: precedido de /e/ou /a/ (Geometria de traços) (BISOL 1989 *apud* PEREIRA, 2004, p. 20)

Ou seja, se um falante da língua portuguesa realizar uma vogal simples, em vez de (ai) ditongo, (peixe por por peixe), tal concepção será errônea do ponto de vista da gramática tradicional. Mas isso, segundo o autor a cima, “surgem por causa da proximidade da consoante palatal,” que por semelhança de fonemas, apaga um som e insere outro correlacionado, o que, no entanto, a gramática tradicional o vê como “erro”, mas linguisticamente não é, (BAGNO, 2010), pois só há erros linguísticos, quando o falante não entende o que outro diz.

Contemporaneamente a língua portuguesa possui modernamente 36 ditongos, dos quais quinze decrescentes e vinte um (*Id.*) crescentes. Esses ditongos ficam assim organizados

Decrescente

Orais: [ay, ey, oy, uy, aw, ew, iw];

Nasais: [ãy, êy, ãy, ôy, ãy]

Crescentes

Orais: [ya, ye, yi, yo, yu, wa, we, wi, wo, wu]

Nasais: [yã, yê, ôy, wã, wê, wĩ, wõ]

Já Teyssier, (2004) diz que o ditongo ou [ow] passou a [o] no atual português comum. Isso, segundo o autor,

começou provavelmente a manifestar-se no século XVII e invadiu todo o sul e a maior parte do centro de Portugal. No interior da zona de monotongação sobrevive, no distrito de Leiria, uma pequena área e que ou o ou se conservou. Verificamos mais uma vez que, com essa monotongação, uma invasão vinda do Sul se impôs ao português comum e rechachou em direção do norte o antigo uso, marginalizando-o. Todas palavras que possuem por esse fenômeno. Mas algumas delas ou foi substituído por oi, do que resultaram hoje os pares ou-o; ex.: touro, toiro; ouro, oiro; cousa, coisa. O surgimento dessa variante está ligada à monotongação. (TEYSSIER, 2004, p. 63).

Essa realização fonética de [ou] para [oi] em palavra (cousa, coisa) emerge no português de Portugal e sucessivamente para o português do Brasil, principalmente no realismo e romantismo, escolas literárias que propagaram uma metrificação e um estilo de escrever inerente ao modelo português, no entanto, antes mesmo de ir para o Brasil Gil Vicente, no teatro, já introduzia na fala dos seus personagens a oposição ou/o, monotongados. Ou seja, (ou) como variante de (oi). O português brasileiro do mesmo modo que nas outras línguas herdou essa tendência latina de eliminar ditongos. Bittencour, (2012, p. 3) referente a isso, diz que Mattoso Câmara, conforme o linguista, a seguir, já havia percebido essa tendência em meados do século passado, no português falado no Brasil.

Em seu artigo Erros escolares como sintomas de tendências linguísticas no português do Rio de Janeiro, o autor analisou sessenta redações de crianças de 11 a 13 anos de uma escola carioca, e os dados mostraram uma série de características fonéticas da fala desses alunos. Dentre elas estão: anulação da oposição entre ditongo /ow/ e /o/ fechado (loro, popa por louro, poupa); e anulação entre a oposição entre /ey/ e /i/ fechado, seguintes de chiente na sílaba seguinte (peixe por peixe) (BITTENCOURT, 2012, p. 3).

Esses estudos de Mattoso Câmara concernem ao Rio de Janeiro, mas as outras regiões do Brasil como, por exemplo, a região Sul pesquisada por Bittencourt, (2012) onde está localizada Florianópolis, Estado de Santa Catarina, há também o pagamento do (*glyde*); palavras como *caixa*, *tesoura*, *manteiga* e *companheiro* eliminam o (*glyde*) na fala dos sujeitos falantes ficam assim: *caxa*, *tesora*, *mantega* e *companhero*, ou seja, um conjunto de variabilidade na fala de sujeitos falantes do português do Brasil. Já (CASTILHO, 2004, p. 249) examina dois tipos de *monotongação* que ocorre com muita frequência no português brasileiro: o primeiro é desnasalização e monotongação de ditongos nasais, como por exemplo: *hómi* por *homem*, *falarú* por *falaram*; o segundo refere-se a *monotongação* de ditongos crescentes átonos em posição final: por exemplo: *ciência* por *ciênciã*, *esperiença* por *experiência*, *negoço* por *negócio*. O que se pode perceber é que os fenômenos da *monotongação* e da *ditongação* es-

tão influenciando o paradigma vocálico da língua portuguesa, ora monotonga-se como os exemplos acima, regredindo a uma simples vogais, ora ditonga-se ex. *rapaz* por *rapais*; *nós* por *nois*, mudando na fala o paradigma vocálico do português do Brasil é este:

altas /i/	/u/ altas
/ê/	/ô/
médias /e/	/ó/ médias
baixas /a/	baixas
anteriores	

Sabe-se que os estudos referentes ao português brasileiro começaram (CASTILHO, 2004) no Brasil com a perspectiva de querer comparar O português brasileiro com o português europeu, num texto escrito para o Etnográfico do Globo, de Adrien Balbi (1824-1825), Domingos Borges de Barros, Visconde de Pedra Branca, quem deram início à questão da língua brasileira. A questão da variabilidade da língua portuguesa foi colocada em questão, foi alva de indagação por parte dos pesquisadores. Desde então, há várias pesquisas dentro da sociolinguística e da dialetologia que escutam o português brasileiro.

4. Considerações finais

Pesquisar a *monotongação* e *ditongação* no português, numa perspectiva diacrônica, é trazer à tona o fato de que a língua e tem uma historicidade, que a perpassa. E nessa pesquisa pode-se compreender que a *monotongação* e a *ditongação* são fenômenos linguísticos completamente sociais. Surgem na fala dos sujeitos falantes ao longo de processos de históricos. Do mesmo modo que o latim vulgar, com suas invasões e modificações determinaram a formação do galego-português, de onde, por sua vez, originou a língua portuguesa que historicamente, passou por um longo processo evolutivo, se reconstruindo e modificando-se na fala popular.

E nessa pesquisa, pois, analisou-se a evolução da monotongação e ditongação no português, partir de alguns fragmentos de textos antigos, em latim vulgar, em Galego-português e no português moderno. Como as variantes monotongadas *abaxando*, *baxo* e *baixa* que estavam representadas na obra *Os Lusíadas*, de Camões, e que por sua vez ditongaram-se no português moderno na obra *Eurico, o presbítero*, de Alexandre Herculano, e na obra *O Mulato*, de Aluísio de Azevedo em plena era moderna. E também em textos de Gil Vicente fixado ainda no português antigo, em

especial, na obra *Auto da Freira*, que apresentava algumas ocorrências do verbo *ser* monotongados.

Dessa forma, essas variantes evoluíram no português, passando de uma forma em que se apagava o *glyde*, y isto é, a semivogal (i) no português arcaico para outra ditongada (ai) no português moderno, o que significa que a língua é histórica e social, pois evolui na fala dos sujeitos falantes, se configurando ao passar de uma língua para outra, e de um contexto histórico para outro, até se reproduzida na fala social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMÕES, Luiz. *Os lusíadas*. 4. ed. Lisboa: Ministério dos Negócios Estrangeiros/Instituto Camões, 2000.

CASTILHO, A. T. O português do Brasil. In: ILARI, R. *Linguística românica*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos da gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CRISTOFOLINI, Carla. Estudo da monotongação de [ow] no falar florianopolitano: numa perspectiva da sociolinguística acústica. Universidade Federal de Santa Catarina. *Revista ABRALIN*, 10, n. 1, p. 205-229, jan./jun.2011. Disponível em:

<<http://www.abralin.org/site/data/uploads/revistas/2011-vol-10-n-1/carla-cristofolini1.pdf>>.

FARACO, Carlos Alberto Faraco. *Linguística histórica*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1985.

HERCULANO, Alexandre. *Eurico, o presbítero*. Biblioteca Virtual Brasileira. Escola do Futuro da Universidade de São Paulo.

HRICSINA, Jan. Evolução do sistema vocálico do latim clássico ao português moderno: tentativa da verificação *in corpora*. *Études Romanes de Brno*, vol. 34, n. 2, p. 205-225, 2013.

LORENZO, Ramón. *Sobre a cronologia do galego-português*: anotações ao Dicionário Etimológico de José Pedro Machado. Vigo: Galaxia, 1968.

PEREIRA, Gersa. *Monotongos dos ditongos no português falado em Tubarão (SC): estudos de casos*, 2004. 134f. Dissertação (de mestrado em linguística). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SILVA, José Pereira. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2010.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Martins Fonte, 2004.

NETSPEAK: LINGUAGEM ESCRITA OU ORAL?

Aparecido Devanir Fernandes (UEMS)

mestrecido@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

O *netspeak*, isto é, a linguagem utilizada na internet em salas de bate-papo, e-mails, mensagens instantâneas ou aplicativos de mensagens para *smartphones*, é chamada, no Brasil, de “internetês”. O termo, em inglês, é definido como linguagem falada, digitada na tela do computador, pelo fato de que, apesar de registrada na forma escrita, ser constituída de características próprias da linguagem oral, tais como, espontaneidade, instantaneidade, interação síncrona e assíncrona, além da velocidade. Sendo assim, os interagentes utilizam onomatopeias, emoticons, abreviaturas e alteração gráfica de caracteres, na tentativa de expressar sentimentos, dentre os quais, raiva, surpresa e alegria. Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a linguagem utilizada na comunicação mediada por computadores, quanto aos aspectos da linguagem escrita, que se assemelham aos da fala. Buscaremos apontar as marcas de oralidade, os turnos de fala e a transposição gráfica do código linguístico presentes na escrita. Para tanto, o referido trabalho se pautou na fonte de autoridades dessa área, como Crystal (2005), Jenkins (2009), Rojo (2012), Santaella (2005) e Silva (2003).

Palavras-chave: Netspeak. Internetês. Linguagem escrita. Linguagem oral.

1. Introdução

O *Netspeak*, isto é, a linguagem utilizada na internet em salas de bate-papo, e-mails, mensagens instantâneas ou aplicativos de mensagens para *smartphones*, é chamada, no Brasil, de “internetês”.

O termo, em inglês, é definido como linguagem falada, digitada na tela do computador, pelo fato de que, apesar de registrada na forma escrita, ser constituída de características próprias da linguagem oral, tais como, espontaneidade, instantaneidade, interação síncrona e assíncrona, além da velocidade.

Sendo assim, os interagentes se utilizam de recursos, como por exemplo: onomatopeias, *emoticons*¹¹², *emojis*¹¹³, *smiley*¹¹⁴, abreviaturas e

¹¹² Forma de comunicação paralinguística, um *emoticon*, palavra derivada da junção dos seguintes termos em inglês: *emotion* (emoção) + *icon* (ícone) (em alguns casos chamado *smiley*) é uma sequência de caracteres tipográficos, tais como: :), (:, ^.^, :3 e :-).

alteração gráfica de caracteres, na tentativa de expressar sentimentos, como raiva, surpresa e alegria.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo discorrer sobre a linguagem utilizada na comunicação mediada por computadores, quanto aos aspectos, da linguagem escrita na tela, que se assemelham aos da fala.

Buscamos apontar as marcas de oralidade, turnos de fala e a transposição gráfica do código linguístico presentes na escrita. Para tanto, o referido trabalho pautou-se na fonte de autoridades dessa área, como Chartier (2002), Crystal (2005), Jenkins (2009), Rojo (2012), Possenti (2009) e Silva (2003).

Portanto, esse trabalho será pautado na análise das semelhanças e diferenças existentes entre o *Netspeak*, a linguagem falada e a escrita. Tendo como intuito, observarmos se esse corpus é uma representação da fala na tela do computador ou uma nova linguagem construída de forma a atender as especificidades e demandas entre os usuários e internautas, especificamente, do ciberespaço.

Destaca-se a relevância deste trabalho, pois sendo uma realidade e um universo de pesquisa ainda recentes, essas questões geram indagações, cujas respostas serão ainda vislumbradas, dentre elas o modo de interação, a intersemiose, a autoria, a autonomia, a escrita colaborativa, o formato do texto, o suporte e a inserção de inovações paralinguísticas a gêneros híbridos da escrita formal.

2. A internet

Segundo Crystal (2005), pode-se dizer que a internet é considerada o terceiro maior evento linguístico da humanidade. Após trinta anos do seu surgimento, a *Web* passou a ser utilizada, com ênfase, a partir da década de noventa. Em um curto prazo, as pessoas adotaram e assimilaram essa tecnologia. A rede mundial tem intrínseca ao seu bojo a comu-

¹¹³ Os *emojis* (palavra que significa "pictograma" em japonês) são uma biblioteca com várias imagens divertidas que são usadas principalmente em mensagens de texto enviadas pelo celular. Esses caracteres, muito famosos no Japão, juntam *emoticons*, letras e números em formatos diferentes e imagens de animais ou objetos.

¹¹⁴ *Smiley*, ou *Smiley Face* é a representação de uma carinha sorridente (*smiling*, em inglês).

nicação mediada por computadores, também encontrada nos smartphones, de forma síncrona e assíncrona, apresentando o exercício da linguagem de forma diferenciada.

A escrita na tela do computador, presente nos celulares com tecnologia Wap¹¹⁵, é denominada de *Netspeak* e, no Brasil, é conhecida por “internetês”. Oriunda da comunicação mediada por computadores, utiliza uma linguagem que, dado às características do meio, busca representar na tela do computador ou do celular, a fala do usuário por escrito. Sendo assim, apresenta tópicos frasais curtos e com menor índice de nominalizações por frase, uso de cumprimentos informais, alongamentos vocálicos com funções paralinguísticas, produzindo um gênero híbrido entre fala e escrita, tendo como viés a espontaneidade e a interatividade, associados à velocidade do discurso oral.

Souza (2001) a define como

[...] escrita por valer-se de grafemas e ser passível de registro e armazenamento, possuindo potencialmente a permanência que caracteriza toda comunicação escrita. Ao mesmo tempo, ela aproxima-se do discurso oral por suas possibilidades quanto à interatividade, por nela podermos identificar traços de organização de troca de turnos, pelo discurso ser construído conjuntamente e localmente pelos interagentes, e por ele ter sua forma influenciada pela pressão do tempo, tal como acontece na conversação. Ela assemelha-se à conversação, também, por recorrer, ainda que semioticamente, à contextualização paralinguística, por seus usuários parecerem necessitar tão insistentemente transportar para a tela do computador suas risadas, tons de voz e expressões faciais. (SOUZA, 2001, p. 33)

David Crystal (2005) denomina o *Netspeak* ou “internetês” como formas inéditas de expressão escrita, criadas por usuários da internet. Essas formas vêm adquirindo grande relevância como linguagem utilizada em espaço virtual para fins comunicativos e foram adotadas, desde 1995, quando surgiram os primeiros provedores de acesso à internet.

Assim, esse cabedal tornou-se um novo segmento em nossa sociedade, sendo criados inúmeros dispositivos de comunicação, *smartphones*, *tablets*, aplicativos de mensagens instantâneas e redes sociais; visando trocas de mensagens, conteúdo informativo, científico ou comercial, receitas, fofocas, confidências pessoais, entre outros.

¹¹⁵ O WAP (*Wireless Application Protocol*) é um conjunto de protocolos de comunicação e um ambiente de suporte para aplicações para terminais móveis (celulares, PDA's etc.) desenvolvido para permitir o acesso a Internet e a serviços avançados de telefonia independentemente do fabricante ou da tecnologia de rede utilizada.

Por outro lado, esse tipo de escrita, muito próxima da oralidade, por ser espontâneo, ou seja, um vernáculo e utilizado com maior frequência no nosso cotidiano, está produzindo traços linguísticos com características muito próximas à fala.

Confirmando tal fenômeno, Leite assevera (2005, p. 8):

E surge também um novo tipo de comunicação via internet que não é nem linguagem escrita, nem a linguagem falada, e que subleva as regras do mundo da escrita, usando abreviaturas de palavras e vários recursos gráficos para tornar vivo e falado o que está escrito na tela do computador. (LEITE, 2005, p. 8 e 9)

Entretanto, no ato de transposição oral para a tela virtual, encontramos uma dicotomia entre essa decodificação e a fala. Isso pode ser notado através da utilização de *emoticons* ou *emojions*, *smileys*, abreviaturas e alternâncias sucessivas no tamanho dos caracteres, no intuito, de reproduzir estados emocionais e intensidade de altura da voz, buscando-se, muitas vezes, atribuir a utilização de gestos, atitudes e posturas comportamentais a representações, na tela, paralinguísticas.

Segundo Crystal (2005), entre os séculos XX e XXI, entramos num processo de mudanças revolucionárias na linguagem que alteraram profundamente a ecologia linguística mundial. O efeito radical da internet, além de oferecer uma terceira, provável, forma de comunicação, muitas vezes híbrida de outros gêneros discursivos, textuais e suportes, diferente da fala e da escrita, eclodiu com o surgimento de variedades linguísticas novas e inusitadas.

O *Netspeak* ou internetês possui atributos muito próximos da fala e da escrita convencional e, ao mesmo tempo, idiossincrasias que nos fazem acreditar na relevância das pesquisas e dos estudos sobre esse fenômeno linguístico.

3. *Netspeak e fala: semelhanças e diferenças*

Segundo Crystal (2005), a comunicação mediada por computadores difere da fala, até mesmo, nas situações eletrônicas que mais se assemelham a ela, ou seja, há diferenças acentuadas entre a ela e uma conversa face a face, mesmo que esteja ocorrendo numa sala de bate-papo.

Podemos destacar, primeiramente, a carência do retorno eletrônico simultâneo e do *feedback* do receptor pela expressão da face, pelo tom de voz, movimentos com a cabeça, sorrisos acoplados a uma variedade

de vocalizações como ahã, é, claro, humm e ah. Esse *corpus* é também perceptível quando estamos conversando ao telefone, devido à ausência dos traços visuais.

Outrossim, as mensagens enviadas via computador ou celular são completas e unidirecionais, pois quando digitamos ou teclamos uma mensagem, caractere por caractere, ela somente chegará à tela ou visor do receptor completamente digitada e, somente, após o comando *enter* ou enviar.

Uma vantagem do *Netspeak* é a possibilidade de conversar com várias pessoas, simultaneamente, numa sala de bate-papo em tempo real, em situação aproximada, não igual, a quando estamos em uma festa, rodeados de pessoas.

No entanto, Crystal (2005) aponta uma relevante característica do *Netspeak* em relação ao tempo da interação:

O tempo de espera (geralmente chamado de *lag* [retardo]) é fator central em muitas situações: existe uma incerteza inerente com relação ao intervalo entre o momento de enviar uma mensagem e o de receber uma resposta. Por causa do *lag*, o ritmo de interação – mesmo nos encontros de *netspeak* mais rápidos – não possui a velocidade e a previsibilidade de uma conversa telefônica ou face a face. (CRYSTAL, 2005, p.82)

Mesmo que o participante de uma sala de bate-papo, *chat* ou MSN digite rapidamente uma mensagem ou resposta, poderá ocorrer um intervalo até que ambas cheguem à tela, visor ou monitor.

Entre vários fatores, podemos citar dificuldades de processamento de banda larga ou internet móvel, intervalo para leitura, digitação e envio da mensagem, densidade de tráfego de internautas, ou, até mesmo, problemas técnicos no equipamento emissor ou receptor, os quais podem, também, gerar uma comunicação assíncrona.

Esse *lag* na comunicação mediada por computadores pode gerar uma série de interpretações ambíguas ou produzir conflitos pessoais ou profissionais. Crystal (2005) descreve perfeitamente esta situação:

[...] E do ponto de vista do receptor, a ausência de uma reação esperada é ambígua, já que não existe forma de saber se a demora se deve a motivos de transmissão ou alguma “atitude” por parte do emissor. Silêncios inesperados em uma conversa telefônica passam uma ambigüidade semelhante, mas pelo menos ali temos códigos bem estabelecidos que podem trazer um esclarecimento imediato (Alô? Você ainda está aí?). [...]. (CRYSTAL, 2005, p. 83).

Assim, na comunicação oral cotidiana conseguimos alternar a vez

de falar, turnos de fala e retorno. Já na tela do celular ou computador, além do *lag*, as mensagens são encaminhadas de forma linear e a velocidade está diretamente relacionada a performance do aplicativo e/ou de seu usuário. Além disso, outros traços dicotômicos observados como a reprodução na tela do tom de voz, das expressões faciais e dos gestos, tornam a fala uma ferramenta de comunicação versátil.

O *Netspeak* utiliza-se de sequências lúdicas e semióticas de *emo-ticons* ou *emojions*, *smileys*, abreviaturas, repetições de caracteres e alternâncias sucessivas no tamanho dos caracteres, no intuito, de reproduzir estados emocionais, intensidade de altura da voz e posturas comportamentais através dessas representações paralinguísticas na tela do computador ou celular.

Por conseguinte, o *Netspeak* explora o universo semiótico acima supracitado, na tentativa de suprimir as divergências que ocorrerem ou ocorram na transposição fala – escrita falada na tela.

Essa decodificação na tela será analisada no capítulo seguinte, onde serão apresentados atributos do *Netspeak* que atestam sua versatilidade sobre a linguagem escrita convencional.

4. *Netspeak* e escrita: semelhanças e diferenças

Os textos eletrônicos, de vários suportes, dentre eles, e-mails, salas de bate-papo, redes sociais e aplicativos de mensagens instantâneas, não são estáticos como a escrita convencional. Eles apresentam fluidez e simultaneidade, não perdem coloração como as cópias; transcendem as limitações tradicionais de disseminação do texto e possuem a propriedade da permeabilidade em outros gêneros pelo recurso dos *links* e hipertextos.

Além disso, possuem formas de leitura diferentes do texto impresso, que, nas culturas ocidentais, ocorre na horizontal, da esquerda para direita. Silva (2003) argumenta:

[...] Ainda que esses textos sejam produzidos por meio da escrita, o que recoloca a importância do seu domínio (da escrita) num mundo que, até recentemente, tendia a hegemonia das imagens da televisão, eles se apresentam dentro de um suporte específico (a tela do computador) e adquirem configurações únicas, permitindo, por exemplo, as ações de interatividade por parte do leitor e as múltiplas possibilidades de trajetos de leitura pelas janelas do hipertexto. Resulta que as atitudes e os comportamentos da leitura virtual são diferentes daqueles resultantes das interações com os textos impressos. (SILVA, 2003, p. 14)

Essas diferenças podem ser observadas sobre vários aspectos: físicos, como ler na horizontal no livro e na vertical na tela do computador e até atitudinais e comportamentais, demonstrada pelo leitor que tem autonomia seletiva frente ao imenso universo de ofertas da internet.

Outrossim, a sua versatilidade pode ser comprovada pela utilização dos *links* gerando uma caleidoscópio de possibilidades de leituras e temáticas e, também, pela sua atualização constante, tanto no conteúdo quanto na formatação, utilizando-se de plano de fundo, caracteres, imagens e layout.

Um traço preponderante que deve ser observado em várias linguagens e, principalmente, quanto à decodificação é o suporte. Da estrutura mais rudimentar a mais complexa, há especificidades que contemplam algumas ou apenas um tipo de estrutura física da linguagem. Possenti (2009) analisa esse corpus supracitado e faz um comentário muito pertinente:

[...] Os historiadores da escrita são unânimes em dizer que a mudança de suporte (pedra ou tijolo, papiro, papel, monitor) é um dos fatores responsáveis por mudanças da escrita e da leitura. De fato seria estranho imaginar escritas cursivas em peças de barro ou anotações de leitura em papiros. Ora escrever “no computador”, especialmente se *on line*, é certamente um fator que induz a inovações[...]. (POSSENTI, 2009, p. 62).

Além do que foi apresentado, acrescentamos que a escrita, além do suporte midiático, pode variar, também, conforme um ou outro gênero e que há fatores pragmáticos circunstanciais específicos responsáveis pela utilização de recursos paralinguísticos. Possenti (2009) os descreve da seguinte forma:

[...] por exemplo, é comum empregar abreviações quando jornalistas ou alunos tomam notas. Minha experiência de escrever qq (qualquer), spre (sempre) ou simples/ (simplesmente) etc. é bem antiga. Ora quem “tecla” em *chats*, entre outras coisas tem pressa [...]. (POSSENTI, 2009, p. 62).

Os anúncios dos jornais, também, são exemplos pragmáticos desse estereótipo citado, pois o valor do produto anunciado é diretamente proporcional ao espaço ocupado no jornal, logo, abreviar é economizar.

Quanto ao *Netspeak*, o que é inovador nesse tipo de linguagem é o *framing* que ocorre, excepcionalmente, nos e-mails, ou seja, recebemos uma mensagem e a fragmentamos em diversos tópicos frasais para reenviá-la com a resposta ou para enviar fragmentos desse e-mail macro para outros usuários. O mesmo fenômeno é observado nas mensagens MSN e nos aplicativos de mensagem, como, por exemplo, o *Whatsapp*.

Essas interações da *web* exigem velocidade de resposta. No intuito de produzir uma comunicação rápida, os textos não são cuidadosamente construídos, o que pode ocasionar desvios ortográficos, falta de pontuação e acentuação e, até mesmo, abreviação de palavras.

Acrescenta-se uma ressalva aos sites e ambientes virtuais institucionais, pois devido à finalidade intrínseca do suporte, faz-se necessário o uso variante de prestígio. Por outro lado, a ausência dos sinais de pontuação, em alguns suportes, é justificada pela necessidade de tornar a comunicação mais rápida e versátil. O mesmo ocorre, especificamente, com o sinal de interrogação suprimido, devido à presença de palavras ou verbos interrogativos.

Assim, apresentaremos, a seguir, um esboço do poder autônomo, autoral, colaborativo e interativo da internet associada ao *Netspeak*. Esse fato modificou até mesmo o poder de controle e distribuição das informações nas mídias de massa.

5. *Netspeak: autonomia e interatividade*

Uma das principais características da internet e de sua linguagem é a interatividade. Essa especificidade ocorre em vários níveis, como hipertextos, redes sociais e ferramentas de comunicação instantâneas, o que diferentemente ocorria na leitura e escrita impressas e, também, nas mídias anteriores, dentre elas: tipografias, fotografia, cinema, rádio e TV.

Intrínseca à sua natureza, ela é interativa, depende de nossas ações na função de usuários, não receptores ou espectadores, e, no bojo de sua linguagem, a escrita passa a ter a propriedade colaborativa.

Segundo Rojo (2012),

Essa mudança de concepção e de atuação, já prevista nas próprias características da mídia digital e da *web*, faz com que o computador, o celular e a TV cada vez mais se distanciem de uma máquina de reprodução e se aproximem de máquinas de produção colaborativa: é o que faz a diferença entre o e-mail e os chats, mas principalmente entre o Word/Office e o GoogleDocs, o PowerPoint e o Prezi, o Orkut (em sua concepção inicial) e o Facebook, o blog (em sua concepção inicial) e o Twitter ou o Tumblr. Todas essas ferramentas mais recentes permitem (e exigem, para serem mais interessantes), mais que a simples interação, a colaboração. (ROJO, 2012, p. 24).

Essa mudança de paradigma transfere o usuário do espaço digital para o patamar de autoria alicerçado numa total autonomia. Qualquer notícia, fato polêmico e de repercussão sofre uma transposição de lingua-

gens e campo semântico nesse meio, gerando gêneros com temática irônica, humorística, crítica, informativa ou reflexiva. Chartier (2002) faz um recorte desse novo estereótipo:

O texto eletrônico, tal qual o conhecemos, é um texto móvel, maleável, aberto. O leitor pode intervir em seu próprio conteúdo e não somente nos espaços deixados em branco pela composição tipográfica. Pode deslocar, recortar, estender, recompor as unidades textuais das quais se apodera. Nesse processo, desaparece atribuição dos textos aos nomes de seu autor, já que estão constantemente modificados por uma escritura coletiva, múltipla, polifônica. (CHARTIER, 2002, p. 25).

A mídia televisiva, rádio e imprensa que detinham o controle da informação e o poder de manipuladora de opiniões, procura entender essa nova linguagem ou suporte para satisfazer as demandas desse novo perfil de público. Jenkins (2013) conceitua essa metamorfose:

Por convergência, refiro-me ao fluxo de conteúdos através de múltiplas plataformas de mídia, à cooperação entre múltiplos mercados midiáticos e ao comportamento migratório dos públicos dos meios de comunicação, que vão a quase qualquer parte em busca das experiências de entretenimento que desejam. Convergência é uma palavra que consegue definir transformações tecnológicas, mercadológicas, culturais e sociais, dependendo de quem está falando e do que imaginam estar falando. (JENKINS, 2013, p. 29).

Assim sendo, esse processo conceituado por Jenkins como “convergência” pode, supostamente, estar diretamente relacionado à linguagem utilizada pelo *Netspeak*, a qual poderá, futuramente, ser conceituada como uma nova linguagem, um hibridismo entre fala e escrita na tela do computador ou até mesmo um suporte para comunicação no ciberespaço.

Apesar de considerarmos ser prematuro, formularmos uma conceituação com veemência do corpus *Netspeak*, apresentamos proposições que nos conduzem a compreendermos que estamos num processo de transposição entre as linguagens escrita/falada e a tela do computador ou celular.

6. Considerações finais

Neste trabalho pudemos observar a magnitude do universo da linguagem e suas formas de interação do homem com o meio externo. Buscamos depreender nas proposições supracitadas um estudo sobre o *Netspeak* ou “internetês”. Navegando pelo corpus da linguagem falada e escrita com a intenção de compreender o fenômeno da linguagem produzida na tela do computador ou do celular.

Nesse emaranhado de descobertas, observamos que há características do *Netspeak*, próximas da fala e da escrita e, ao mesmo tempo, encontramos novos traços linguísticos, paralinguísticos e semióticos que nos levaram a indagar se essa forma de escrita do ciberespaço pode ser definida como uma ferramenta de decodificação no mundo virtual, um suporte ou aparato tecnológico ou até mesmo uma nova linguagem.

Destaca-se que esse modelo de comunicação, também referenciada como comunicação mediada por computadores, alterou o perfil sócio-cultural do usuário que escreve e lê na *Web* ou recebe e envia mensagens *MSN* e de aplicativos de mensagens instantâneas.

Esse usuário/internauta modificou seu papel interagente no cosmo da linguagem, passando para a função ativa, alicerçada a um perfil proativo de autonomia, autoria e corroborou para uma escrita colaborativa.

Quanto ao corpus *Netspeak* e fala, observamos que a linguagem na tela do computador, agrega-se de recursos semióticos e paralinguísticos para aproximar-se das características inerentes ao ato da fala: espontaneidade, instantaneidade, velocidade.

Porém, os recursos existentes, do *Netspeak*, carecem de evoluções virtuais e tecnológicas para uma representação mais próxima da troca, imediata, dos turnos da fala.

Ressalvamos nesse trabalho, o efeito do *lag*, como uma grave obstrução da velocidade e instantaneidade da linguagem falada na tela do computador.

Outrossim, ainda é muito rudimentar a decodificação dos gestos, atitudes, entonações de voz e expressões faciais que ocorrem no formato de *smileys*, *emojis*, *emoticons*, abreviaturas e alteração gráfica de caracteres, no intuito de expressar sentimentos ou situações comportamentais. Ressalvamos, ainda, um diferencial desse tipo de linguagem, que na tela é possível interagir com várias pessoas simultaneamente. Não obstante, essa propriedade não é acessível na linguagem falada.

Com relação ao corpus *Netspeak* e escrita, verificamos na escrita virtual atributos positivos que a qualificam como dinâmica e permeável entre vários gêneros e suportes.

Um fator preponderante, nesse tipo de escrita, que a enrobustece, é a permeabilidade dos *links* e hipertextos.

Sendo assim, essa característica produz aspectos diferenciados de

leitura: na tela, lemos verticalmente, não linear, recortamos, colamos e inserimos textos, áudio e imagens; já no texto impresso, além de ser uma leitura e escrita estática, lemos horizontalmente.

Devemos fazer uma ressalva aos desvios acometidos com a variante de prestígio, pois na tentativa de agregar velocidade e espontaneidade a esse padrão de escrita acentos gráficos e sinais de pontuação são suprimidos, palavras são abreviadas e os textos, especificamente, nas redes sociais, *chats* e aplicativos de mensagens instantâneas são reduzidos a tópicos frasais muito concisos.

Contudo, observamos que além de mutações gráficas, de suporte e *layout*, o tipo de linguagem ou suporte para fala na tela do computador, resultou em mudanças comportamentais no perfil do usuário computador/internet/celular, tirando das mãos da mídia de massa o controle da informação e da passividade do espectador/leitor/escritor. Esse fenômeno foi citado, nesse trabalho, como “convergência”, sendo conceituado como um processo de transição ou metamorfose entre mídias e linguagem.

Certos de que adentramos num novo universo da linguagem e de pesquisas recentes, acreditamos serem muito relevantes para a atual conjuntura do homem na sociedade da informação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHARTIER, Roger. *Os desafios da escrita*. Trad.: Fúlvia M. L. Moretto. São Paulo: UNESP, 2002.
- CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- JENKINS, Henry. *Cultura da convergência*. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2013.
- POSSENTI, Sírio. *Língua na mídia*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2009.
- ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2012.
- SILVA, Ezequiel Theodoro da (Coord.). *A leitura nos oceanos da Internet*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓIS FOI NA FEIRA. É ASSIM QUE NÓIS FALA LÁ EM CASA! LÍNGUA E SOCIEDADE NAS AULAS DE LEITURA E ESCRITA

Vicentina dos Santos Vasques Xavier (UEMS)

vilinguaportuguesa@hotmail.com

Marly Custódio da Silva (UEMS)

mcsilva05@hotmail.com

Marlon Leal Rodrigues (UEMS)

marlon@uems.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo propor uma reflexão sobre a relação que há entre língua e sociedade, a partir dos estudos da sociolinguística, no ensino de língua portuguesa, como currículo escolar, relacionando aspectos da sociedade, como ideologias políticas, questões sociais e os diferentes contextos sócio-históricos a partir de uma prática de ensino de línguas, por verificar que os usos da linguagem feitos na sala de aula não legitima a produção linguística que os estudantes utilizam em seus contextos sociais, como também se privilegia apenas as construções sintáticas, morfológicas e/ou fonológicas da língua, desconsiderando os diferentes falares que o estudante já possui. O estudo partirá da ideia de que os estudos da sociolinguística, que relacionam língua e sociedade, incluindo as normas culturais, expectativas e contextos destas, a maneira como a linguagem é utilizada e os efeitos desta na sociedade, podem contribuir para melhor eficácia e resultados positivos nas aulas de língua portuguesa. Pretende-se, assim, ainda que de forma mínima, que se repense o contexto linguístico dos alunos, considerando aspectos como sexo, faixa etária, origem geográfica, situação econômica, escolaridade, história, cultura e outros, e a partir daí se inicie o trabalho com os aspectos normativos da língua, como fonologia, morfologia, sintaxe, semântica e outros. O trabalho se apoiará nos estudos de Castilho (2002), Matoso Câmara (1953, 1964), Bortoni-Ricardo (2004, 2005), Ilari e Basso (2006) e Bagno (2007) que abordam a questão da formação da língua portuguesa, especificamente no Brasil, que se originou das misturas de outras diferentes línguas trazidas pelos colonizadores. Pretende-se ao final deste estudo, contribuir com a prática do professor de linguagens para que nas diferentes situações didáticas haja constante reflexão sobre o efetivo ensino da língua, que contemple os variados gêneros discursivos, tanto orais quanto escritos, para que o estudante perceba que cada um destes gêneros, formal e informal, têm seus contextos de produção, circulação e se inscrevem nas situações reais de uso.

Palavras-chave: Sociolinguística. Ensino. Língua portuguesa.

1. Introdução

Partindo-se da ideia de que é por meio da linguagem que nos diferenciamos dos demais seres e que é por meio dela que expressamos nossos sentimentos e conhecimentos, expomos nossas opiniões e desenvol-

vemos todas as demais práticas sociais discursivas que permeiam a sociedade, pensa-se ser relevante refletir como tem se dado o ensino de linguagem nas aulas de língua portuguesa, sendo esta fato social pertencente aos falantes, dotada de grande variação e tendo os seus usuários total autonomia no seu uso.

Assim, considerando-se a sociolinguística, ou sociologia da linguagem, como uma disciplina da linguística que estuda os aspectos resultantes da relação entre língua e sociedade e, concentrando-se em especial na variabilidade social da língua não se tem a pretensão de propor soluções para as práticas pedagógicas em sala de aula, nem fazer julgamento do trabalho desenvolvido pelos docentes, mas propiciar uma reflexão que priorize o ensino de linguagem contemplando aspectos dos contextos político, social e histórico, abordando-se dessa forma, os diferentes temas que permeiam esses segmentos da sociedade.

Dessa forma, a língua portuguesa como fato social pertencente aos falantes, é esta dotada de grande variação e os seus usuários têm total autonomia no seu uso. Assim, entender as mudanças que ocorrem na língua, conhecer as diferenças entre a modalidade oral e escrita e adequar o uso das variantes linguísticas de acordo com o contexto social ajuda a combater o preconceito linguístico.

Ao se optar pela sociolinguística como caminho para o estudo da língua portuguesa – e seus fenômenos –, que é ensinada nas escolas brasileiras, terá que considerar a diversidade linguística presente nos diferentes espaços da sociedade, sendo esta construída pela forma individual com que cada falante se expressa, destacando-se que o que a gramática tradicional entende como erro, a sociolinguística vê como diversidade linguística, acatando que há diferentes graus de escolaridade e vivência cultural.

E sobre a relevante contribuição dos estudos da sociolinguística, Bortoni-Ricardo (2009) diz que

A realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino de língua materna em cursos de formação de professores porque trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos. (2009, p. 223)

A partir do exposto acima, pode-se considerar que o ensino de linguagens no dia a dia da sala de aula sofre múltiplas implicações devido aos diferentes fenômenos da variação linguística que estão presentes

no português brasileiro. Nesta linha de raciocínio verifica-se que há determinadas formas linguísticas denominadas como adequadas e/ou inadequadas, dependendo de cada contexto em que é utilizada. Assim, Bor-toni-Ricardo diz que

A escola impõe o ensino da língua padrão, desconsiderando os traços linguísticos e culturais do aluno, provocando nele uma sensação de insegurança e, muitas vezes, a rejeição ao ato de aprender as formas consideradas “prestigiadas” da língua. Nas palavras da autora, “o caminho para uma democracia é a distribuição justa de bens culturais, entre os quais a língua é o mais importante” (2005, p. 15).

E diante dessa necessidade de se pensar um ensino que contemple o caminho para a democracia, parte-se dos estudos da sociolinguística que considera os diferentes falares de cada comunidade, levando-se em conta a realidade linguística de cada sujeito dentro de seu grupo social, idade, situação econômica, grau de instrução da família, história de vida e outros.

2. *Repensando as aulas de língua portuguesa em uma abordagem sociolinguística*

Diante do que já foi exposto acima se percebe a necessidade de um ensino que não seja a mera reprodução daquele baseado na gramática normativa que o professor apreendeu no seu curso de graduação nos seus anos de faculdade.

Dessa forma, é importante que o professor perceba a necessidade de um ensino que considere aquele falar que o aluno traz de sua família e comunidade. E diante de tal variedade da língua o docente ofereça um ensino que contemple a norma padrão, para que o estudante compreenda que a língua se manifesta de outros modos.

2.1. A sala de aula e a sociolinguística

Alguns docentes e discentes já vivenciaram em algum momento de suas vidas um ensino baseado apenas nas normas prescritivas da língua. Por meses e anos memorizam listas de preposições, conjunções, advérbios, pronomes e outros e que mesmo depois de os decorado não sabem como utilizá-los em suas produções textuais. Essa prática pedagógica baseada apenas nos aspectos estruturais da língua, como morfologia, sintaxe, semântica e/ou fonológica não contribui para a compreensão da

língua que se fala (no Brasil), mas direciona para uma atividade de corrigir e descobrir erros nos textos dos alunos.

Igualmente, destaca-se que o ensino da gramática de forma tradicional com suas prescrições categorizando as outras formas possíveis como erradas não pode ser visto como o único fator responsável pelos problemas do ensino de línguas.

Nessa abordagem, diz-se que a aprendizagem dentro das salas de aula é desenvolvida pela língua, que em si é bastante diversificada, sendo essa variação tão viva que em muitos momentos dificulta o entendimento dos textos. Por conseguinte, cabe ao professor de língua portuguesa promover a compreensão e o diálogo de forma que a aprendizagem se efetive plenamente, atendendo aos diferentes usos e função social da língua.

De acordo com o ensino tradicional, dominar a língua portuguesa inclui, entre outras habilidades, *ler corretamente* – ler com fluência as palavras sem *silabar*, o que se denomina ter uma *boa leitura*; já saber escrever relaciona-se, especificamente, ao domínio da gramática, isto é, não se pode cometer *erros ortográficos, de concordâncias*, principalmente decorando-se extensas listas de verbos, advérbios, preposições, conjunções e outros. Tal entendimento não contribui para a autonomia e a formação de leitores e escritores de textos, sem considerar que muitos estudantes têm de repetir o ano escolar por não dominarem certas regras ortográficas.

Essa é uma visão mecânica de ensino que não avalia a lógica do aluno, visto que contemplam apenas as estruturas apresentadas pelas gramáticas normativas, livros didáticos e/ou manuais *gramatiqueiros*, suportes esses que trazem frases soltas e descontextualizadas do tema estudado, da leitura e do planejamento daquela semana e/ou quinzena, ou que são também retiradas de textos clássicos da literatura, como poemas e romances. Enfatiza-se, dessa forma, uma reflexão nos momentos de estudos em linguagem que aborde os diferentes falares presentes na sociedade. Sobre essa questão Faraco (2002) diz que a norma padrão é construto idealizado (...) e tem servido, por mais de um século, de instrumento de violência simbólica e de exclusão sociocultural.

Outros aspectos como o ensino de gramática centrado em tópicos da nomenclatura são estudados como requisitos básicos para quem deseja adquirir competência para falar, ler e escrever com sucesso e, posteriormente, conquistar lugar de prestígio na sociedade. Assim, nas aulas é investido tempo em análises de reconhecimento das unidades, de indicação

de seus nomes e das subdivisões em que se encaixam, quando este poderia ser preenchido com atividades de análise, reflexão, produção e revisão dos mais diferentes gêneros de textos. Tal procedimento faz com que os estudantes tenham uma visão superficial do ensino da língua, além de tirar-lhes a oportunidade de que outras questões - como aquelas concernentes à ampliação do léxico e à composição de textos coesos, relevantes e coerentes - sejam devidamente exploradas no dia a dia da sala de aula.

Portanto, de acordo com esse entendimento, pode-se dizer que o ensino e o estudo de língua nas escolas subestima a criatividade do aluno, já que a noção de língua que permeia o processo de aprendizagem é rígido e não considera as particularidades, como por exemplo, a origem e a história da formação de cada palavra. Outros aspectos como os diferentes falares, por exemplo, também não são considerados e os textos são reduzidos à palavras soltas e desconexas que desqualificam semanticamente o sentido do texto.

Dessa forma, Cardoso (1999, p. 36) propõe-se que o trabalho com os gêneros textuais usados em sala de aula não devam ser vistos apenas como meios para o estudo das regras gramaticais, mas que contribuam para a reflexão e a apreensão do sentido do texto e as diferentes variações linguísticas presentes em todos os contextos sociais, considerando-se, dessa forma, que o texto seja o centro dos processos de ensino e de aprendizagem da língua, pois assim, os conteúdos a serem trabalhados na sala de aula serão a própria linguagem, por intermédio de quatro práticas interdependentes: a oralidade, a leitura, a produção de texto e a análise linguística.

2.2. Uma proposta a partir da realidade do Centro-Oeste

Para trabalhar as quatro práticas interdependentes, oralidade, leitura, produção de texto e análise linguística sugere-se uma atividade de reflexão sobre diferenças dialetais para o professor apresentar aos seus alunos, mostrando-lhes, por exemplo, a letra de uma música regional, *Cuitelinho*, que apresenta em seu conteúdo algumas palavras que não estão grafadas e/ou atendendo à norma padrão. A proposta da atividade é para desmistificar a ideia de que só existe uma língua – a formal e/ou padrão que é ensinada na escola, mas mostrar que há diferentes variações que circulam nos diferentes contextos da sociedade, de região para região.

Dessa forma, é relevante que ao apresentar a letra da música, o

professor informe antes sobre a sua origem.

Cuitelinho, composta por Bento Costa, surgiu do folclore do pantanal mato-grossense por volta de 1932 e ficou conhecida como do canção popular brasileiro. O nome *Cuitelinho* é uma designação regional, de Mato Grosso do Sul (atualmente) e denomina beija-flor. A letra da canção fala da saudade sentida por um soldado brasileiro que lutou na Guerra do Paraguai. A letra da música foi encontrada por Paulo Emílio Vanzolini, compositor e zoólogo brasileiro, que a encontrou durante uma pescaria.

A letra de *Cuitelinho* já foi interpretada por renomados personagens da música popular brasileira, dentre eles, Milton Nascimento, Renato Teixeira, Nara Leão e os sertanejos, Pena Branca e Xavantinho.

Essas informações são relevantes para os estudantes, pois são conhecimentos referentes à cultura geral de seus contextos geográficos e sócio-históricos que os fazem compreender o seu contexto social.

CUITELINHO

Compositor: *Bento Costa*.

Intérpretes: *Pena Branca e Xavantinho*

Cheguei na beira do porto
Onde as ondas se *espáia*¹¹⁶
As *garça*¹¹⁷ dá meia volta
E senta na beira da praia
E o cuitelinho não gosta
Que o botão de rosa caia, ai, ai, ai
Aí quando eu vim de minha terra
Despedi da *parentaia*¹¹⁸
Eu entrei no Mato Grosso
Dei em *terras Paraguaia*¹¹⁹
Lá tinha revolução
Enfrentei *fortes bataia*¹²⁰,
ai, ai, ai
A tua saudade corta

¹¹⁶ O lh vocaliza-se em i.

¹¹⁷ A pluralidade dos nomes é indicada, geralmente, pelos determinativos.

¹¹⁸ O lh vocaliza-se em i.

¹¹⁹ A pluralidade do nome é indicada pelo determinativo.

¹²⁰ O lh vocaliza-se em i e a pluralidade do nome é indicada pelo determinante.

Como aço de *navaia*¹²¹
O coração fica aflito
Bate uma, a outra *faia*¹²²
Os *óio* se enche d'água¹²³
Que até a vista se *atrapaia*¹²⁴,
ai, ai, ai

Após a audição da música e a leitura do gênero textual letra de música *Cuitelinho*, pode-se explicar aos estudantes a origem da música relacionando-a ao contexto geográfico e sócio-histórico, informando que a música fora composta em 1932, ou seja, antes da divisão do estado de Mato Grosso do Sul, que se deu efetivamente no ano de 1977; portanto, quando se diz

*Eu entrei no Mato Grosso
Dei em terras paraguaia,*

não havia ainda ocorrido a divisão do referido estado.

Ainda em relação à atividade de análise e reflexão sobre a língua, pode-se orientar aos alunos informando-lhes que esse falar não é comum apenas aos moradores da zona rural do povo sul-mato-grossense, mas faz parte de muitos outros povos e comunidades em diferentes regiões do Brasil.

Tal atividade de reflexão irá apontar para o fato de que as variações linguísticas são um fenômeno natural da língua e que apenas ter domínio da normatividade que rege a língua não garante o domínio da língua portuguesa. Dessa forma, a escola irá trabalhar no sentido de que o preconceito linguístico, que humilha e/ou desprestigia os sujeitos, separa as classes sociais e não considera que a fala e a escrita são totalmente distintas entre si, seja combatido.

Outro fato que compromete o ensino adequado da língua é a utilização dos bons textos literários que são, também, utilizados para o ensino de gramática, desperdiçando-se, dessa forma, a beleza estética, a subjetividade, as figuras de linguagem e os sentidos metafóricos presentes nos gêneros, como por exemplo, poemas, romances, contos e outros. Assim,

¹²¹ O lh vocaliza-se em i.

¹²² O lh vocaliza-se em i.

¹²³ O lh vocaliza-se em i e a pluralidade do nome é indicada pelo determinante.

¹²⁴ O lh vocaliza-se em i.

o que se deseja evitar são alguns modelos prontos dos livros didáticos que, infelizmente, ainda continuam apresentando palavras e frases soltas, desprestigiando-se, dessa maneira, o conteúdo do texto, já que as inferências que conduzem à compreensão e à interpretação privilegiam apenas a forma.

Pensa-se ser relevante considerar também que Labov (1978, p. 57) na década de 1960 iniciou seus estudos sobre a fala dos negros americanos dessa forma, os estudos variacionistas modernos. Entretanto, bem antes disso, Saussure, em seu *Curso de Linguística Geral*, já falava sobre variações linguísticas, ao tratar da dicotomia entre língua e fala, entendendo que estas fazem parte da linguagem dando a entender, consequentemente, que a falta de sistematicidade da fala remete à variação no uso da língua. O que vale mencionar que o próprio fato de existirem manuais prescritivistas já denota que há outras formas de se pensar o uso *correto* ou o *certo/errado* na linguagem.

Sobre essa questão da ideia de uniformização da língua (ILARI & BASSO, 2006) dizem que orientar a língua de um indivíduo é monitorar a sua fala, conduzindo-o a regras predeterminadas por uma elite social, logo, existente em um contexto que representa a norma padrão com o intuito de controlar a sua competência linguística e, consequentemente, anular a sua história que se constrói no aqui e agora, vivenciada e aprendida a partir do meio social, ou seja, de sua língua materna. Para Possenti (1996, p. 37-38), “(...) o português não foi sempre o português, não foi sempre como é. (...) não há língua que permaneça uniforme. Todas as línguas mudam.”; o que também confirma Antunes (2003, p.89), dizendo que não há regra gramatical que tenha a sua validade incondicional e que toda regra gramatical deriva de sua aplicabilidade, de sua funcionalidade na construção dos fatos sociais da comunicação verbal do aqui e agora. Essa autora ainda explica que tais regras vêm e vão, são flexíveis, mutáveis e que dependem de como as pessoas as consideram, alterando-se cada vez que os falantes descobrem alguma razão, mesmo inconsciente, para isso.

Dessa forma, diante do que já foi dito até aqui é relevante acrescentar que ideias que buscam a uniformização da língua como única perspectiva válida e desconsideram as demais variedades contraria a natureza interpessoal e heterogênea da sociedade humana. Os falantes não usam a língua sempre da mesma forma, já que todo texto é adequado à situação comunicativa daquele momento.

Assim, em diferentes regiões do Brasil estão presentes os mais variados falares, com suas marcas linguísticas, como por exemplo, na região de Jardim, Guia Lopes da Laguna, Bela Vista, Bonito e outras daquela localidade próxima à fronteira com o Paraguai, que receberam imigrantes vindos de diferentes partes do país, especialmente da região sul. Assim, do Rio Grande do Sul vieram os gaúchos para plantarem erva-mate, entre outras atividades do comércio. Esses imigrantes gaúchos trouxeram seu falar e nessas regiões inscreveram a nova variedade linguística que se misturou ao guarani e ao espanhol, língua oficial do Paraguai. Algumas frases e termos novos surgiram:

- *Mas báh!* – Expressão oriunda do Sul, originalmente *báh*, que transformou-se em *Mas báh!* veio com os gaúchos que vieram plantar erva-mate nas terras do sul de Mato Grosso do Sul. A expressão é uma interjeição de espanto e admiração.
- *Mas quá* – é outra expressão também oriunda do Sul; originalmente, *quá*, e significa desdém – como se alguém estivesse duvidando de alguém, algo ou alguma situação.
- *Lambe-prosa* – significa alguém intrometido, que fica ouvindo a conversa dos outros. Expressão também de origem sulista.

Vê-se conforme o exemplo acima que a língua é viva e pertence aos seus usuários que a utilizam conforme as suas reais necessidades de comunicação, atendendo a propósitos comunicativos em diferentes contextos e situações de comunicação, o que demonstra, também, que quando não há uma palavra para atender àquela situação comunicativa é criado pelo falante um termo ou expressão para que possa nomear aquilo que se deseja designar, é o caso particular do termo *chiculatera*, criado pelos peões boiadeiros do pantanal para nomearem o utensílio doméstico para aquecer a água do mate nas viagens com a boiada. A *chiculatera* é um recipiente, geralmente uma lata de óleo vazia, envolta com um arame para que sirva de cabo e/ou suporte para ser levada ao fogo, sempre feito ao chão, sobre pedras. Assim, surgem as novas palavras, os novos jeitos de falar que o falante vai organizando para atender às suas reais necessidades de comunicação.

Assim, nessa linha de raciocínio, e para que o trabalho pedagógico se efetive, de fato, Bortoni-Ricardo (2004), diz,

[...] É papel da escola, portanto, facilitar a ampliação da competência comunicativa dos alunos, permitindo-lhes apropriarem-se dos recursos comunicativos necessários para se desempenharem bem, e com segurança, nas mais distintas

tarefas linguísticas. [...] (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 74)

Por conseguinte, o que a escola considera errado não é linguisticamente melhor nem pior do que o que se considera certo; é apenas aquilo que difere das normas urbanas de prestígio que dão acesso aos bens culturais.

3. Considerações finais

Nessa perspectiva, é relevante refletir sobre posicionamentos que interpretam como *certo/errado* outras formas de registro e emprego de vocabulários em diferentes contextos que desconsideram todas as contribuições culturais linguísticas e sociais herdadas dos outros povos que aqui chegaram trazendo consigo a sua herança linguística. Quando se desconsidera a história de cada grupo social e/ou indivíduo estimula-se a negação da pessoa que apresenta características relevantemente peculiares do seu meio social.

Sobre o *erro escolar* Mattoso Câmara (1957, p. 68) disse que estes são em sua maioria uma tendência da língua que exprime um desejo de mudança. Ilari e Baso (2006, p. 91) também reforçam esse pensamento dizendo que os erros no texto são a manifestação de uma variedade linguística que a escola desconsidera que eles existem.

Neste ponto da reflexão vale reconsiderar os conceitos de que fala e escrita fazem parte do cotidiano das sociedades em seus diferentes contextos, entretanto, a fala é espontânea e natural, enquanto que a escrita é ensinada e pode ou não ser aprendida, portanto, são distintas entre si, por conseguinte, faz-se necessário que docentes e discentes entendam que há diferentes variedades linguísticas, tanto oral como escrita, que devem ser consideradas no contexto da sala de aula para que o preconceito linguístico não seja responsável pelos baixos resultados nas diferentes avaliações a que os estudantes são submetidos.

Em uma perspectiva contrária à tradicional, em relação ao trabalho em sala de aula com a linguagem Bakhtin (1919) já destacava que o estudo e o ensino de uma língua devem considerar como relevante os diferentes espaços sociais destes usos, pois é aí no interior destes que se dão os múltiplos e complexos processos interlocutórios de uma dada formação social, e que por isso, a língua não deve ser ensinada e estudada como tendo uma única forma de se manifestar.

Diante do que foi dito acima, entende-se que ensinar estruturas gramaticais, tais como, sintaxe, morfologia ou fonética, como requisito para a formação do leitor e escritor, é desprezar a competência comunicativa e capacidade de interação social dos falantes, já que esses indivíduos possuem o conhecimento de variados gêneros textuais que utilizam no dia a dia do seu contexto social. Fazer prevalecer, assim o ensino da língua apenas com a ênfase na variante padrão é uma postura, por parte da escola, radical e negativa, que não ultrapassa para além dos seus muros. Assim, ao promover um ensino ensimesmado, e não considerando as variantes da língua, a escola contribui para que o preconceito linguístico já separe desde cedo os futuros cidadãos – os que serão bem-sucedidos e os que farão parte do grupo dos excluídos.

Nessa abordagem, Bortoni-Ricardo (2005, p. 32) afirma que a escola ainda deve passar por algumas transformações, dentre elas trabalhar de forma que aceite as características culturais e linguísticas dos estudantes das camadas populares da sociedade e, a partir daí, levá-los à apropriação dos valores, comportamentos e linguagem das classes favorecidas, sem, entretanto, pretender que eles abandonem a sua identidade e raízes culturais e que se respeite o modo de falar que a criança utiliza em casa com a família e comunidade para posteriormente lhe ensinar a variante padrão. Entende-se, assim, que cabe à escola oferecer o estudo de linguagens que seja capaz de propor a interação entre as diferentes étnicas e a cultura brasileira.

Diante do que foi exposto até aqui, ressalta-se que cabe à escola propiciar ao aluno o acesso à língua padrão, no entanto, isso não deve anular os seus valores culturais, sejam eles, étnicos, de gênero, políticos, econômicos, religiosos, dentre outros; ressaltando-se que não se teve a intenção em momento algum de rechaçar a gramática, em seus aspectos normativos e/ou prescritivos.

Por hora, é relevante que a escola organize um trabalho em que o estudante tenha familiaridade com a variedade padrão a ele apresentada, para que, dessa forma, possa adquirir práticas socioculturais com a escrita e o acesso à escala social. Por outro lado, se espera que os docentes desenvolvam uma prática pedagógica na qual os diferentes falares sejam respeitados e considerados em todas as situações comunicativas com os estudantes, para que estes compreendam que todas as variantes linguísticas são aceitáveis e fazem parte do desenvolvimento da cultura humana. Sugere-se, portanto, que as aulas de língua portuguesa sejam pautadas na reflexão por meio de variados gêneros do discurso que contemplem vari-

idades linguísticas presentes no dia a dia da sociedade, tanto na modalidade oral, quanto na escrita.

Atividades planejadas semanal ou quinzenalmente que contemplem os quatro eixos da língua portuguesa, de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, poderão ser desenvolvidas na sala de aula, tais como: leitura de textos que tratem sobre os fenômenos da linguagem em função das práticas de letramento; oportunidades de momentos diversificados de trabalho textual em contextos concretos de uso; trabalhos com os gêneros textuais da oralidade e da escrita que circulem socialmente, tanto nas atividades de compreensão quanto nas de produção; valorização das variedades dialetais e a pluralidade das experiências culturais dos estudantes. (Programa Pró-Letramento – MEC, Brasileira, 2008).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. A Biblioteca Virtual de Literatura. Disponível em:

<<http://www.biblio.com.br/conteudo/amadeuamaral/odialetocaipira.htm>>.

Acesso em: 19-03-2015.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

BAKHTIN, Mikhail (Volochnikov). *Marxismo e filosofia da linguagem*: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad.: Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1999.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nóis cheguemu na iscola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

_____. *A educação em língua materna*: a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

CÂMARA Jr., J. M. Prefácio do tradutor. In: SAPIR, Edward. *A linguagem*. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1954, p. 7-14.

CASTILHO. Ataliba Teixeira de. *A língua falada no ensino de português*. São Paulo: Contexto, 2002.

FARACO, Carlos Alberto. Norma-padrão brasileira. Desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, Marcos. *Linguísticas da norma*. São Paulo: Loyola, 2002, p. 37-61.

_____. Por uma pedagogia da variação linguística. In: CORREIA, DhJane Antonucci. (Org.). *A relevância social da linguística: linguagem, teoria e ensino*. São Paulo: Parábola; Ponta Grossa: UEPG, 2007, p. 21-50.

LABOV, William. *Where does the Linguistic variable stop? A response to Beatriz Lavandera*. Sociolinguistic Working Paper, 44. Texas, 1978.

NEGRÃO, Georgia Caprioli. O falar rural presente na música de raiz. *Anais do 6º Encontro Celsul – Círculo de Estudos Linguísticos do Sul*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2004. Disponível em: <<http://www.celsul.org.br/Encontros/06/Individuais/118.pdf>>. Acesso em: 23-03-2015.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras/Associação de Leitura do Brasil, 1996.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

O DISCURSO DO/SOBRE O PROFESSOR READAPTADO E SEUS SENTIDOS

Tatiane Feitosa dos Santos (UEMS)

tati.fz@hotmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

RESUMO

Trata-se, neste trabalho, de apresentar o contexto de uma pesquisa de mestrado em andamento, a respeito do discurso do/sobre o professor readaptado em séries do ensino fundamental no município de Campo Grande/MS. Servidor-professor readaptado é aquele que, por motivos sérios de saúde, torna-se incapaz de exercer as funções para as quais foi selecionado, passando a desempenhar outras atividades, tais como bibliotecário, inspetor, coordenador e secretário, segundo recomendação médica. Ficar doente é uma das possibilidades da vida, entretanto, as condições de vida e de trabalho podem contribuir para esse processo. Dentre os fatores que desencadeiam doenças, encontram-se a sensação de medo, as jornadas estafantes de 40 horas/semanais ou mais de aula, a situação econômica, a falta de estrutura física dos locais de exercício da função e o deslocamento de uma escola para outra. Mesmo com leis que pretendem amparar o sujeito professor e lhe dar condições dignas de trabalho, o número de professores readaptados permanece elevado. Diante dessa situação-problema, esta pesquisa tem por objetivo conhecer de perto a realidade desse sujeito e investigar os sentidos que permeiam sua história e sua nova identidade. Para tratar desse objeto, convocamos as bases teóricas da análise do discurso de linha franco-brasileira, que toma os indivíduos como sujeitos históricos e suas práticas como processos ligados às engrenagens políticas, econômicas e ideológicas da sociedade, sendo seu próprio discurso, bem como o discurso do outro sobre ele, um reflexo de tais práticas.

Palavras-chave: Professor readaptado. Saúde. Discurso. Identidade.

1. Introdução

Tendo em vista o número expressivo e crescente de professores readaptados na comunidade escolar desde os últimos anos, surge o objetivo desta pesquisa, que é o de conhecer de perto a realidade desse sujeito e ouvir seu discurso, pois, segundo Orlandi (2013, p. 21), a historicidade tem influência sobre o discurso. De acordo com a autora, “enquanto seres humanos, somos seres históricos, simbólicos e sociais, discurso é o efeito de sentido entre locutores”. Pretendemos, portanto, investigar os sentidos desses discursos que permeiam a história e a nova identidade do professor readaptado.

A intenção é pesquisar sobre o discurso do/sobre o professor rea-

daptado em séries do ensino fundamental no município de Campo Grande – MS. Servidor-professor readaptado é aquele que, por motivos sérios de saúde, tornou-se incapaz de exercer as funções para as quais foi selecionado, passando a desempenhar outras atividades, tais como bibliotecário, inspetor, coordenador e secretário, segundo recomendação médica.

Para abordar este objeto, convocamos as bases teóricas da análise do discurso de linha franco-brasileira, que toma os indivíduos como sujeitos históricos. Segundo Orlandi (2013, p. 50), a forma-sujeito histórica que corresponde à sociedade atual representa bem a contradição: é um sujeito ao mesmo tempo livre e submisso. Pode tudo dizer, contanto que se submeta à língua para sabê-la. Esta é a base do que, na análise do discurso, é chamado assujeitamento.

Com esse assujeitamento, podemos ter o movimento dos sentidos do discurso do/sobre o professor readaptado, que pode ser tanto em unidade como em diversidade, refletindo sobre a linguagem, o sujeito, a ideologia e a historicidade.

2. O professor readaptado

O servidor-professor readaptado é aquele que, por motivos sérios de saúde, tornou-se incapaz de exercer as funções para as quais se preparou. Desse modo, afastado pelo poder público, o professor passa a desempenhar outras atividades, segundo recomendação médica.

Segundo o Estatuto dos funcionários públicos civis de Mato Grosso do Sul, Lei nº 1.102/90, artigo 42, “a readaptação é a investidura em cargo compatível com a capacidade física ou mental do funcionário, verificada em inspeção médica oficial” (BRASIL, 1988, p. 44).

A readaptação é uma suspensão da identidade do sujeito. Além disso, o professor readaptado fica submisso ao preconceito. Afastado, contra sua vontade, das atividades rotineiras da escola, ele passa a ser visto como “doente”. A seu respeito, alguns colegas comentam que “anda bem arrumado, isso porque está doente”, quando, na realidade, ele se sente invisível.

O discurso sobre o número de professores readaptados vem crescendo nos últimos tempos, segundo pesquisa realizada, em 2009, pelo Sindicato Campo-grandense dos Profissionais da Educação Pública – A.C.P. Sobre a saúde dos profissionais da educação pública de Campo

Grande – MS, da rede municipal, 2% dos professores são readaptados, 20% não são readaptados e 78% não responderam. Esse último dado pode ser explicado pela existência de certa insegurança em afirmar sua condição de professor readaptado.

Segundo o Estatuto do Magistério do Município de Campo Grande de Mato Grosso do Sul,

Readaptação é o afastamento, provisório ou definitivo, do profissional da educação de suas funções, para exercer outras atribuições mais compatíveis com sua capacidade física ou mental, mediante parecer da junta médica especial do município, designada por ato do Poder Executivo. (LEI COMPLEMENTAR Nº 19, ARTIGO 30, 15/07/98)

No *Dicionário Houaiss* (2001), “readaptação” é definida como “s.f. (re+adaptação) s.f. Ato ou efeito de readaptar. Medicina. Retomada progressiva da atividade por um convalescente”.

De acordo com a definição, na posição sujeito (servidor readaptado), o professor passa a exercer outras atividades, a critério médico. Ficar doente é uma das possibilidades da vida. No entanto, a situação econômica e as condições de vida, de deslocamento, de trabalho, de jornadas¹²⁵ e de estruturas físicas dos locais de exercício da função de professor podem contribuir para o processo de readaptação, pois ninguém, em sua consciência, fica doente por vontade própria.

Em meio a isso, a escola, entendida como aparelho ideológico de estado, segundo Althusser (1999, p. 66), não sabe “o que fazer” com esse sujeito professor readaptado. Por este motivo, existem, efetivamente, leis que amparam esse sujeito, como a seguinte:

A readaptação será efetivada em cargo de atribuições afins, respeitada a habilitação exigida, nível de escolaridade e equivalência de vencimentos e, na hipótese de inexistência de cargo vago, o servidor exercerá suas atribuições como excedente, até a ocorrência de vaga. (LEI 9527, ART. 24 §2º, 10-12-1997)

Mas, nem sempre, o professor-readaptado consegue fazer algo que lhe dê prazer (possa gostar do que faz e se sentir útil) no exercício de determinadas funções – como inspetor ou auxiliar, ou nos “novos” espaços da biblioteca, coordenação e secretaria. Muitas vezes, as condições

¹²⁵ O Art. 54 do Estatuto do Servidor diz que “a carga horária semanal dos servidores públicos é de quarenta horas, cumprida em dois expedientes diários de quatro horas cada ou em unidades organizacionais com funcionamento contínuo, em turnos de revezamento ou escalas de serviço, assegurado o intervalo para alimentação”.

de trabalho do professor readaptado terminam por deixá-lo isolado em alguma sala, realizando alguma atividade que não sinta vontade ou prazer em realizar.

Nesse contexto, o sujeito professor-readaptado vai desenvolvendo certo desinteresse por essas atividades, pois, além de já ter problemas, ele passa a trabalhar em um ambiente que gera ainda mais frustrações. É, então, que esse sujeito readaptado se vê às voltas com novas licenças médicas e, mesmo não se identificando com o trabalho que lhe foi designado, precisa voltar para a escola, “readaptar-se” e, com isso, enfrentar sua “nova” função, motivado por diversas razões.

3. O sujeito professor

Pensar no sujeito professor que vive, muitas vezes, situações de violência no ambiente de trabalho, funciona, talvez, como justificativa para seus problemas de saúde. Nessa perspectiva, a questão da violência na escola é um ponto que gera muitas discussões, em nível municipal, estadual, nacional e internacional. Pesquisa realizada pela Corporação Britânica de Rádio fusão (BBC Brasil) confirma que o Brasil está no topo do ranking de violência contra os professores.

De acordo com a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, 12,5% dos professores ouvidos no Brasil disseram ser vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos pelo menos uma vez por semana. O Brasil está entre os dez últimos da lista nesse quesito, que mede a percepção que o professor tem da valorização de sua profissão. A pesquisa, ainda, indica que, apesar dos problemas, a grande maioria dos professores, em esfera mundial, diz-se satisfeita com o trabalho. A conclusão da pesquisa da OCDE é a de que os professores gostam do seu trabalho, mas “não se sentem apoiados e reconhecidos pela instituição escolar e se veem desconsiderados pela sociedade em geral”.

Uma pesquisa realizada, em 2009, pela ACP lançou a campanha pela saúde dos profissionais da educação pública. O encontro contou com a palestra do secretário geral da Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação (CNTE), professor Denílson Bento da Costa, e da psicóloga Gislene Moreira Alves. Eles discutiram sobre os aspectos que influenciam a saúde do trabalhador. A pesquisa foi realizada no período de 25 de junho a 10 de julho de 2009, tendo como colaboradoras as direto-

ras e professoras Adriana B. da Silva Pleutin, Marlene B. Alves e Tânia Maria Ferracioli, através de um questionário com 198 perguntas, com o intuito de levantar e identificar situações vividas no cotidiano dos educadores nas escolas públicas. Nela, foram pesquisaram as principais complicações da saúde do professor, oriundas da atividade laboral. Essa pesquisa revela um dado preocupante: mais de 50% dos profissionais da educação pública de Campo Grande – MS já foram agredidos moralmente, enquanto 23% já foram agredidos fisicamente.

Todavia, a respeito da existência de leis que amparam esse sujeito professor e lhe asseguram condições dignas de trabalho, o número de professores readaptados é grande, pois temos, também, a historicidade desse sujeito, que o atravessa, muitas vezes, contribuindo para o desencadeamento de várias doenças, as quais o levam à readaptação.

Diante disso, entende-se que o sujeito professor, apesar de ser instrumento fundamental na constituição de uma sociedade mais justa e igualitária, por meio da educação, enfrenta sérias dificuldades, as quais vão desde a pouca valorização na sociedade até o enfrentamento de situações de risco no cotidiano escolar. Nesse sentido, medidas urgentes são necessárias para que, de fato, tais profissionais recebam o suporte necessário para o desempenho de suas funções na escola.

4. O reconhecimento através do discurso

O reconhecimento do seu trabalho do professor readaptado e de sua função na escola tem que partir do próprio sujeito, pois a afirmação de sua identidade, como pensador e estudioso, será reafirmada em instâncias maiores. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, artigo 67¹²⁶, os sistemas de ensino devem promover a valorização dos

¹²⁶ **Art. 67.** Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:

I – ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos;

II – aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim;

III – piso salarial profissional;

IV – progressão funcional baseada na titulação ou habilitação, e na avaliação do desempenho;

V – período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho;

profissionais da educação com, por exemplo, “condições mais adequadas de trabalho”. Porém, a mesma lei que garante o direito na prática social leva esse sujeito, em sua forma histórica, a entrar em contradição, pois é livre e submisso, ao mesmo tempo. A esse respeito, Orlandi (2013, p. 50) afirma que a forma-sujeito histórica que corresponde à da sociedade atual representa bem a contradição: é sujeito, ao mesmo tempo, livre e submisso. Ele é capaz de uma libertação sem limites e uma submissão sem falhas: pode tudo dizer, contanto que se submeta a língua para sabê-la. Esse é o ponto de partida do assujeitamento.

Com esse assujeitamento, o sujeito leva consigo a carga histórica, o que reflete em suas ações. Nesse sentido, o número de professores readaptados aumenta pela pressão que sofre de todo um sistema.

Assim, os sujeitos professores readaptados discursam sobre sua atual situação de readaptação, sabendo que esse discurso traz consigo uma carga histórica. Com o sentido do discurso do sujeito e sua historicidade, integram, também, à análise, segundo Rodrigues (2001, p. 23) “os espaços (institucionais e/ou discursivos) nos quais são inscritos (temas, objetos, sujeitos, discursos, espaços)” e caminham juntos objeto do discurso e objeto de mundo.

Com o rompimento da estrutura do sujeito professor, surge o discurso do sujeito professor readaptado e seus sentidos. “Os discursos e seus objetos e temas estão ligados/relacionados aos espaços sociais e históricos dos sujeitos, mas, não são equivalentes em si, razão pela qual se faz necessário dizer ou especificar do que se está e enunciando”. (RODRIGUES, 2001, p. 23)

Considerando a historicidade desse sujeito professor readaptado, deve partir dele ou do meio (quando se tem uma coordenação, direção, secretaria e instâncias superiores que prezam e reconhecem o trabalho desse sujeito professor readaptado), surge o “reconhecimento” (na função exercida por ele, após o processo de readaptação), pois o discurso convence. Não basta a enunciação; ela tem que ser reconhecida pelo outro. Assim, a identidade¹²⁷ desse sujeito “aparece” por sua prática social, nesse sentido, a proposta dessa pesquisa é analisar o funcionamento do/sobre

VI – condições adequadas de trabalho.

¹²⁷ A palavra “identidade” é de origem latina: “*aequalitas, atis, (...)* (de *aequalis*). Qualidade do que é geral, igualdade, nível, uniformidade, proporção” (SARAIVA, 1993, p. 41). No *Dicionário Houaiss*, o termo é definido como “estado que não muda. Do que fica sempre igual”.

discurso do professor readaptado do ensino público, pois, sustentado pelo princípio da heterogeneidade dos discursos (...), as diferentes formações discursivas que os atravessam, as relações que estabelecem entre elas e “o discurso tem um duplo caráter, de acordo com o campo em que se inscreva ou em que se constitua”. (RODRIGUES, 2011, p. 24).

Com esse discurso e essa historicidade, podemos identificar a formação ideológica desse sujeito.

A formação ideológica é uma posição dada em uma conjuntura sócio-histórica, determinando o que pode e deve ser dito, assim, os sentidos sempre são determinados ideologicamente, tudo que dizemos tem um traço ideológico em relação a outros traços ideológicos. E isto não está na essência das palavras, mas na discursividade, isto é, na maneira como, no discurso, a ideologia produz efeitos, materializando-se nele. (ORLANDI, 2007, p. 43).

Portanto, por meio do discurso, é possível compreender o funcionamento do sujeito professor readaptado e compreender se a formação ideológica que esse sujeito readaptado possui, considerando, no entanto, um “conceito que permita esse sujeito posições de identificação”.

Portanto, para haver uma possibilidade de desidentificação, desde que o sujeito se identifique com outra ideologia, “condições que ainda o “subjuga” de um lado, mas também o constitui de outro.” (RODRIGUES, 2011, p. 25). A análise do discurso permite, então, abordar a historicidade desse sujeito professor readaptado, o discurso da sociedade sobre ele, as leis que o amparam, seus direitos e deveres através de seu discurso.

construção social da organização escolar brasileira atual (...) preocupados a ponto de não conseguirem mais conviver com eles (problemas encontrados nas escolas) sem efetivamente se engajarem no processo árduo, longo e até arriscado (...) problemas enfrentados na educação escolar exigem uma compreensão rigorosa de sua raiz econômica, bem como uma reação coletiva organizada com vistas à destruição de um tipo de estrutura econômica, política e social, vale dizer, de sociedade, e à construção de um novo tipo; reação essa que é expressão de um compromisso político consequente com as preocupações educacionais-escolares. (RIBEIRO, 2001, p. 17)

Com isso, muitos sujeitos professores readaptados usa esse discurso como base para justificarem-se sobre seu estado de saúde. Nesse sentido, o sujeito é pressionado pelo sistema (capitalismo), onde se criam leis, mas não se dá condições de trabalho, não se tem uma precaução, prevenção ou qualquer outro meio de ouvir a voz desse sujeito professor, antes que o mesmo torne-se sujeito professor readaptado. Assim, analisar a posição de sujeito do professor readaptado torna-se fundamental para

desenvolver políticas públicas que possam minimizar o problema.

A posição de readaptação é “constrangedora” para alguns sujeitos. A escola, a Câmara municipal, a Prefeitura, a Secretaria de educação entre outros, todos aparelhos ideológicos do estado (ALTHUSSER, 1999, p. 67), deveriam trazer à tona os discursos desses sujeitos professores readaptados, podendo conhecer a sua realidade trabalhista e social, os problemas enfrentados no dia a dia profissional, os quais afetam diretamente sua saúde física e mental. De tal modo, analisar o discurso sobre a posição da readaptação e seu funcionamento político, econômico, social e ideológico.

A problemática exposta neste artigo surgiu por ocasião de experiências no cotidiano com colegas de trabalho que se tornaram professores readaptados, e que passaram a habitar novos espaços da escola, compartilhando seus desafios de retomada em suas atividades com o mundo escolar, onde encontram muitas barreiras. Barreiras essas que vão desde dúvidas sobre onde vão ficar na escola, até o isolamento em algum cômodo, isso sem contar aqueles que são designados a simplesmente esperar o tempo passar.

Dessa forma, surge o questionamento sobre onde começa o real problema do professor readaptado, tendo-se como hipótese que seu discurso pode ser revelador a esse respeito.

Compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constituído do homem e sua história. Conhecer melhor aquilo que faz do homem um ser especial com sua capacidade de significar e significar-se. A análise do discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre homem e a realidade natural e social. (ORLANDI, 2013, p. 15)

Partindo do princípio de que o sujeito é histórico, o fato é que ele é produto histórico, efeito de discurso que sofre as determinações dos modos de assujeitamento das diferentes formas-sujeito na sua historicidade e em relação às diferentes formas de poder.

Quando nos referimos à construção ideológica e histórica desse sujeito, temos aparelhos ideológicos de Estado, representados, segundo Althusser (2003, p. 68) pela religião (sistema de diferentes igrejas), a escola (sistema de diferentes escolas públicas e privadas), a família, o direito, a política (diferentes partidos), o sindicato, as mídias de informação (imprensa, rádio, televisão etc.), o universo cultural (letras, artes, esportes etc.). Então, uma ideologia existe sempre em um aparelho e em sua prática ou práticas sociais.

Dito isso, vejamos o que se passa com os sujeitos que vivem na ideologia, isto é, numa representação do mundo determinada (religião, sindicato, escola, moral etc.) cuja deformação imaginária depende de sua relação imaginária com suas condições de existência, ou seja, ideologia se compara com relação imaginária e com relações reais.

Nessas relações, se observar a historicidade do sujeito que influencia em seus discursos em sua ideologia, no entanto, como o professor readaptado discursa sobre sua situação na escola? A sua identidade é reconhecida pelo outro? O sistema capitalista colabora em que sentido para a readaptação? O que realmente leva um professor à readaptação? Qual é a realidade desse sujeito? O Estado cumpre o seu papel? A lei sobre o professor readaptado é aplicada? Qual é a voz desse professor? Qual o sentido dessa voz? Quais os sentidos da readaptação na escola?

Uma análise sobre o público-alvo (problema: aumento do número de professores readaptados) torna-se importante, sabendo-se que o número de professores readaptados é crescente, o que faz manter ou renovar a ideologia carregada sobre o significado da ação de se encontrar como sujeito e exercer sua função com prazer naquilo que faz.

5. *Discurso professor readaptado*

O discurso do/sobre o professor readaptado não se dá aleatoriamente; ele traz em seu bojo os conflitos, tais como as diferentes gerações, não porque não queiram compreender a geração atual, mas muitas vezes não conseguem fazê-lo. E esses conflitos permeiam o ambiente escolar. Assim sendo, eles revelam o caráter ideológico e discursivo desse sujeito professor readaptado. Os sujeitos e os discursos estão atravessados pela historicidade, demonstrando sua ideologia e seus sentidos.

Junto com uma ideologia dominante que são os aparelhos de estado, onde o sujeito reconhece seu lugar de “sujeito” em que tudo leva a crer que a escola forma o trabalhador, e isso num processo que o trabalho é simultaneamente transformado em força de trabalho. (ALTHUSSER, 2003, p. 81)

Assim, fazendo parte de um sistema capitalista, o sujeito tem um acúmulo de trabalho, pois muitas vezes trabalha em duas ou mais escolas, precisa do transporte de uma escola para outra, e essa locomoção, em geral, é oriunda de transportes públicos nem sempre de boa qualidade, sem contar os frequentes congestionamentos quilométricos. Mas não são só essas preocupações, há ainda: formação do sujeito professor, capacitação, dedicação exclusiva, salário, renda familiar, residência, carga horária

ria, ambiente de trabalho, quantidade de alunos por sala de aula, relacionamentos e agressões no ambiente de trabalho, entre outros fatores de conflito que podem gerar, futuramente, os problemas de saúde que levam o professor à readaptação.

Portanto, para analisar o discurso do sujeito professor readaptado, devemos considerar todas as circunstâncias vivenciadas por ele, que remetem a um fato social e inúmeros aspectos do discurso da readaptação do professor e seus sentidos.

Assim, buscar compreender o discurso e seus sentidos em determinadas, condições de produção desse discurso e desenvolver, assim, uma análise sobre esse sujeito professor readaptado compreendendo a diversidade de sentidos existentes em seus discursos.

6. Considerações finais

Neste artigo, expusemos a problemática envolvida na reconfiguração identitária do professor da escola pública. Trata-se dos dados iniciais de uma pesquisa de mestrado sobre o discurso do sujeito professor readaptado. Intervêm nesta problemática questões sobre a realidade e os sentidos que permeiam a história desse sujeito.

De tal modo, quando se trata de readaptação, referimo-nos a um processo complexo, gerado por condições de trabalho nem sempre ideais, com sobrecarga de trabalho, dentre outros. Com isso, a saúde dos professores se agrava, levando este profissional a se tornar um professor readaptado.

E essa readaptação não pode ser reduzida apenas aos distúrbios clínicos, mas uma séria interferência na vida do sujeito professor readaptado que, afastado de suas funções no trabalho, vê-se muitas vezes insatisfeito com o que foi designado a fazer posteriormente ao diagnóstico da readaptação: sala de recurso, biblioteca, coordenação, secretaria etc.

Assim, com todo esse remanejamento de cargo, será que a readaptação dá conta de prevenir e, evita que outros professores fiquem doentes, ou deveria criar um meio de preservar a saúde dos professores?

Contudo, ouvir e colocar no papel os discursos desses sujeitos (professor readaptado) e apresentar a relação entre o crescimento do número de professores nesta situação em instâncias superiores como, sindicatos e as políticas públicas, como forma de prevenção para que futura-

mente esse número possa ser reduzido. E assim, podemos dizer que através do discurso do sujeito professor readaptado, que perceberemos os sentidos existentes nesse discurso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACP. Sindicato Campo-grandense dos profissionais da educação pública. *Pesquisa sobre a saúde dos profissionais da educação pública de Campo Grande* – MS, 2009.

ALTHUSSER, L. *Aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Presença; Martines Fontes, 1974.

BRASIL. *Constituição Federal*: Constituição da República Federativa do Brasil, Senado Federal, com alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais N^{os} 1/92 a 67/2010. Brasília: Senado Federal, Edições Técnicas, 2011.

ESTATUTO do Servidor. Regime Jurídico Único dos Servidores Públicos do Município de Campo Grande, 2011.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 5. ed. Brasília: Senado Federal, 2009.

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

_____. *Análise de discurso*: princípios e procedimentos. 11 ed. Campinas: Pontes, 2013.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. *História da educação brasileira*: a organização da escola. 17. ed. rev. e ampl. Campinas: Autores Associados, 2001.

RODRIGUES, M. L. *Análise do discurso na graduação*: teorias & prática. Dourados: Nicanor Coelho, 2011.

_____. *Introdução ao estudo da ideologia que sustenta o MST*. Dourados Nicanor Coelho, 2011.

**O FALAR RURAL NO CENTRO-OESTE BRASILEIRO:
NOMEAÇÕES PARA “FORQUILHA”**

Luciene Gomes Freitas Marins (UEMS)

lucienefreitasmarins@gmail.com

Aparecida Negri Isquerdo (UFMS)

RESUMO

Os estudos lexicais podem atuar, entre outros, como mecanismo de identidade, revelando, pois, as peculiaridades das normas linguísticas de determinados grupos sociais. Nesse sentido, o acervo lexical utilizado pelos falantes pode evidenciar tanto traços socioculturais quanto marcas socioeconômicas do espaço geográfico onde nasceram ou residem esses usuários do sistema linguístico. No caso do português contemporâneo falado no Brasil Central, pode-se observar que ele ainda é marcado por traços de ruralidade, constituído pela própria formação da cultura local onde comungam os falares dos vaqueiros, boiadeiros, peões, índios, além das peculiaridades linguísticas trazidas pelos imigrantes das diversas regiões do País, sobretudo na década de 80 do século XX, em decorrência dos movimentos de povoamento. Nessa perspectiva, este trabalho busca discutir a presença de marcas de ruralidade na fala dos habitantes da região Centro-Oeste, com base nos dados documentados pelos inquiridos do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (Projeto ALiB). Para tanto, serão consideradas as perspectivas diatópicas, diastráticas e diageracionais, além da análise léxico-semântica das oito unidades (forquilha, cangalha, canga, cambão, gancho, coleira, cabresto e quadeira) fornecidas por 108 habitantes como resposta para a pergunta 054 do Questionário Semântico-Lexical do Projeto ALiB, área semântica das atividades agropastoris que apura designações para “armação de madeira, que se coloca no pescoço de animais para não atravessarem a cerca”. Em suas implicações, a análise léxico-semântica desses itens lexicais foi dividida em dois grupos: (i) o estudo dos itens que podem nomear a armação de madeira e (ii) aqueles que nomeiam outros conceitos também ligados ao universo rural. Os pressupostos teóricos para este estudo são oriundos da geolinguística, da dialetologia e lexicologia.

Palavras-chave: Falar rural. Forquilha. Centro-Oeste. Geolinguística. Léxico.

1. Preliminares

Por meio do estudo do léxico é possível compreender aspectos da forma como o homem interpreta a vida em sociedade, considerando-se que “[...] o léxico, saber partilhado que existe na consciência dos falantes de uma língua, constitui-se no acervo do saber vocabular de um grupo sociolinguístico-cultural” (OLIVEIRA; ISQUERDO, 2001, p. 9).

No caso do léxico dos habitantes da região Centro-Oeste do Brasil, em virtude do próprio processo de povoamento e das atuais características sócio-político-culturais dessa faixa do território brasileiro, ele

ainda reúne um repertório vocabular relacionado a práticas rurais. Além disso, o falar dos habitantes dessa região pode atuar como um mecanismo revelador de uma identidade que ora se modifica, a depender do contato entre diferentes grupos sociais (jovens/idosos; homens/mulheres; baixa/alta escolaridade), ora se cristaliza em dados espaços geográficos, motivado por fatores históricos, migratórios, econômicos, dentre outros.

Por considerar que unidades léxicas típicas do universo rural podem ser encontradas, em grande monta, na variedade do português brasileiro, em decorrência de fatores sócio-históricos, o Questionário Semântico-Lexical (QSL) do Projeto Atlas Linguístico do Brasil (ALiB) contempla 25 perguntas voltadas especificamente para a área das *atividades agropastoris*. Desse rol, este trabalho selecionou como objeto de investigação a pergunta que busca designações para a “armação de madeira, que se coloca no pescoço de animais para não atravessarem a cerca” (QSL/054)¹²⁸. Os dados aqui discutidos foram recolhidos por meio de entrevistas realizadas com 108 (84 no interior e 24 nas capitais) informantes de 24 localidades da região Centro-Oeste.

Neste estudo, parte-se do pressuposto de que dados geolinguísticos podem fornecer informações acerca da presença de determinadas especificidades da norma regional que singularizam o falar dos centroestinos. O estudo está ancorado em princípios teórico-metodológicos da dialetologia, da geolinguística, da lexicologia e da semântica-lexical e está estruturado em três tópicos. O primeiro tece considerações sobre concepções de léxico e sua relação com a história social de uma região e, consequentemente, com a cultura que identifica uma comunidade linguística. O segundo tópico, por sua vez, discute a questão da influência do falar caipira descrito por Amadeu Amaral (1920) na norma linguística dos habitantes da região Centro-Oeste. Já o terceiro tópico analisa dados do Projeto ALiB em três perspectivas: espacial, social e léxico-semântico.

2. O léxico do português brasileiro: breves considerações

De acordo com Biderman (2001, p. 13), “o léxico de uma língua natural constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nomes aos seres e objetos, o homem os classifica simultaneamente

¹²⁸ Parte deste texto recupera resultados obtidos por Marins (2012) por meio de pesquisa acerca de manifestações da relação rural e urbano no léxico dos habitantes da região Centro-Oeste.

[...]”. Assim, o repertório lexical de uma língua revela não somente a cultura de um povo, mas também a forma como o homem compreende as particularidades do mundo em que está inserido, classificando-o por meio das palavras, termo cuja conceituação configura-se como um problema complexo para a linguística.

Biderman (1999), por exemplo, estabelece três critérios para a delimitação do conceito de palavra: o fonológico, o morfossintático e o semântico. O primeiro entende palavra como uma sequência fônica com pausas, enquanto o segundo considera a classificação gramatical, em função dos marcadores morfossintáticos que ela apresenta e a função exercida pela palavra na sentença. E, por fim, o terceiro toma por base o princípio de que a delimitação semântica fornece a chave para identificar a unidade léxica no discurso (BIDERMAN, 1999, p. 83-87).

Do ponto de vista semântico, as unidades léxicas são dotadas de múltiplos sentidos, ou seja, de diversos valores semânticos, o que, por extensão, ocasiona o fenômeno da polissemia. Para Correia (2009, p. 49), em muitas situações é possível trocar uma unidade lexical por outra apenas porque ambas são parecidas, nesses casos, as unidades léxicas podem ser classificadas como parônimas, homógrafas ou homófonas.

Não é de se estranhar, pois, que no decorrer da história tenham surgido diversas correntes teóricas que tentaram definir o termo palavra, cada qual com sua maneira particular de ver a linguagem. Neste estudo, dada essa complexidade, utilizamos com igual valor os termos unidade léxica, item lexical, variante, declinando do uso do termo palavra.

Busca-se aqui analisar o léxico na sua relação com a cultura do povo que a fala¹²⁹. No caso da língua portuguesa, originada no território peninsular e posteriormente transplantada ao Brasil, por exemplo, é notória a interferência dos fatos sócio-históricos no desaparecimento, nas transformações, nas supressões e, em especial, nas inserções de novas unidades linguísticas.

No Brasil, o vocabulário do português transplantado que já era resultado de uma herança histórica de convivência de diversos povos peninsulares (romanos, iberos, celtas, dentre outros¹³⁰) entra em contato

¹²⁹ Considera-se, para tanto, a visão de Sapir (1980) acerca da relação língua e cultura e Sapir (1969) sobre língua e ambiente.

¹³⁰ Sobre esse assunto consultar, dentre outros autores, Carvalho e Nascimento (1970) e Haug (1994).

com as inúmeras línguas indígenas aqui já existentes e com a dos escravos africanos trazidos para o trabalho nos engenhos açucareiro; com o falar de outros povos (alemães, italianos, japoneses, entre outros), que também encontraram no solo brasileiro, sobretudo a partir do século XX, espaço aberto para os diversos contatos linguísticos.

Assim, no léxico do português brasileiro, devido à própria diversidade sociocultural decorrente do seu processo de formação, é notável a presença de diferenciados falares dentro dos limites geográficos do território brasileiro. No caso dos espaços rural e urbano, é comum haver o uso de unidades lexicais que se diferenciam, ora por caracterizarem aspectos típicos da realidade de um Brasil rural descoberto pelos portugueses e seus descendentes, ora por manifestarem as transformações de infraestrutura ocorridas no território brasileiro com o advento do processo de urbanização. No entanto, nesses espaços urbanizados, dependendo do contexto sociopolítico-econômico ainda vigente, é possível encontrar itens lexicais que revelam particularidades do falar rural.

3. *Influência do caipirismo na formação linguístico-cultural do Brasil Central*

De acordo com Cardoso e Ferreira (1994, p. 41), no Brasil, “a porta se abriu para os estudos dialetais com *O dialeto caipira*”, de Amadeu Amaral (1920), pois neles “encontram-se as linhas gerais para o estudo monográfico de uma região”. Essa obra tem o mérito não apenas de abordar questões linguísticas voltadas para o falar caipira, mas, sobretudo, o de apresentar um parâmetro para a pesquisa científica acerca dos falares regionais no Brasil, em virtude do seu rigor metodológico e dos critérios científicos utilizados para a recolha do material linguístico.

O estudo de Amaral (1920) referente ao dialeto caipira também contribuiu significativamente para a descrição da língua oral em uso pelos paulistas no início do século XX e também forneceu as primeiras pistas para os estudos de ordem fonética, morfológica e lexical da variedade do português nascida genuinamente em solo brasileiro. No nível fonético, foi identificado, dentre outros aspectos, que “o tom geral do frasar é lento, plano e igual, sem a variedade de inflexões, de andamentos e esfumaturas que enriquecem a expressão das emoções na pronunciação portu-

guesa” (AMARAL, 1982¹³¹, p. 45).

Esse estudo reúne ainda esclarecimentos referentes à formação de palavras, ao gênero, número e grau dos nomes, às flexões verbais e ao uso dos pronomes. Já ao tratar do léxico, o autor salienta processos de formação de palavras, destacando que o falar paulista é formado em parte por “elementos oriundos do português usado pelo primitivo colonizador, muitos dos quais arcaizaram na norma culta” (AMARAL, 1982, p. 58).

No glossário apresentado na última parte da obra, o autor esclarece que “não se propõe reunir [...] todos os brasileirismos utilizados em São Paulo. Apenas registra vocábulos em uso entre os roceiros, ou caipiras, cuja linguagem, a vários respeito, difere bastante da gente das cidades, mesmo inculta” (AMARAL, 1982, p. 83).

Com base nos resultados do seu estudo, o dialetólogo afiança que “[...] o célebre falar paulista reinava sem contraste sensível, o *caipirismo* não existia apenas na linguagem, mas em todas as manifestações da nossa vida provinciana” (AMARAL, 1982, p. 41). Esse *caipirismo* que vigorava não estava arraigado apenas no modo peculiar de falar dos paulistas, mas, provavelmente, estendia-se a outras regiões brasileiras daquele período, devido à própria estrutura econômica e social do Brasil que, por extensão, propiciava o falar dito *caipira*.

Do ponto de vista histórico, sabe-se que esse dialeto *caipira* foi levado para o interior do Brasil por bandeirantes paulistas pertencentes à Capitania de São Vicente. O povoamento da região Centro-Oeste ocorreu no início no século XVII, em virtude do descobrimento das minas de ouro no atual território de Mato Grosso e, posteriormente, em Goiás. Essas minas foram encontradas por esses homens paulistas de ascendência portuguesa, com espírito de aventura, que se dedicavam à captura de indígenas e de escravos fugitivos e à procura de riquezas minerais na região central do Brasil. Esse fascínio dos bandeirantes pelo ouro foi importante, não apenas para o início do povoamento e do desenvolvimento da atual região Centro-Oeste, mas também para a disseminação da modalidade do português falado pelos bandeirantes da capitania de São Vicente (atual São Paulo) no interior do País.

No que se refere ao desbravamento de Goiás, Diégues Junior (1960, p. 273-282) esclarece que enquanto as bandeiras paulistas avança-

¹³¹ Para este estudo foi consultada a 4ª edição da obra, publicada em 1982.

vam para a parte sul, as expedições de jesuítas entravam pelo norte do território goiano. E, dessa forma, esses dois grupos contribuíram para o início do povoamento e para a solidificação de uma mescla linguística no Estado de Goiás. Todavia, de modo geral, coube aos bandeirantes paulistas o desbravamento de boa parte do território da atual região Centro-Oeste, sobretudo as áreas localizadas às margens dos rios. De acordo com Innocencio (1988, p. 87), “para alcançar os garimpos mato-grossenses, os povoadores, que provinham especialmente de São Paulo, utilizavam-se de vias fluviais [...] aos rios Paraná, Pardo, Coxim, Taquari, Paraguai, São Lourenço e Cuiabá”.

De fato esses rios foram importantes para o acesso dos bandeirantes aos garimpos, mas também coube aos rios o mérito de terem propiciado os veios mais férteis para o desenvolvimento da pecuária que, por extensão, motivou o fortalecimento dos primeiros núcleos urbanos que consolidaram a região Centro-Oeste no contexto nacional. Até os dias atuais essa região brasileira mantém uma economia pautada nas atividades agropecuárias e, consequentemente, o falar dos seus habitantes evidencia, em maior ou em menor grau, traços de ruralidade no português contemporâneo falado pelos habitantes do Brasil Central.

Enfim, os estudos voltados para ao falar rural propiciam pistas para a compreensão da história da língua portuguesa do Brasil, em especial no que diz respeito às suas características rurais. Nesse contexto, as pesquisas de cunho dialetológico e geolinguístico fornecem dados confiáveis para a compreensão dos mais diversos fatos linguísticos e suas realizações.

4. O vocabulário rural na região Centro-Oeste

Como já anteriormente assinalado, os dados aqui analisados foram recolhidos de entrevistas realizadas pelo Projeto ALiB em 24 localidades da região Centro-Oeste, respostas obtidas para a pergunta 54 do Questionário Semântico-Lexical do Projeto ALiB (QSL) que busca designações para a “armação de madeira, que se coloca no pescoço de animais para não atravessarem a cerca”, vinculada à área semântica das *atividades agropastoris*. Os informantes selecionados atenderam ao seguinte perfil: i) faixa etária: 18 a 30 anos (faixa etária I) e 50 a 65 anos (faixa etária II); ii) sexo: feminino e masculino; iii) escolaridade: ensino fundamental e ensino superior; iv) naturalidade: nascidos e criados na localidade pesquisada e com pais também nascidos e criados na mesma região linguística. Os entrevistados, ao serem questionados sobre o nome do conceito

em causa, mencionaram oito unidades léxicas distintas: *forquilha*, *cangalha*, *canga*, *cambão*, *gancho*, *coleira*, *cabresto* e *quaieira* (Tabela 1).

Item lexical	Centro-Oeste	Goiás	Mato Grosso	Mato Grosso do Sul
<i>Forquilha</i>	32,76%	36,96%	21,95%	41,38%
Não resposta	26,72%	17,39%	36,59%	27,59%
<i>Cangalha</i>	18,10%	15,22%	12,20%	31,03%
<i>Canga</i>	12,07%	21,74%	9,76%	-
<i>Cambão</i>	3,45%	2,17%	7,32%	-
<i>Gancho</i>	3,45%	2,17%	7,32%	-
<i>Coleira</i>	1,72%	-	4,88%	-
<i>Cabresto</i>	0,86%	2,17%	-	-
<i>Quaieira</i>	0,86%	2,17%	-	-
Total	100%	100%	100%	100%

Tabela 1: Produtividade das designações para “forquilha” na região Centro-Oeste.
Fonte: Marins (2012, p. 87)

4.1. Análise das designações documentadas

4.1.1. Dimensão espacial

No conjunto dos dados examinados, a unidade lexical *forquilha* foi a forma com maior índice de registro nos três Estados da região Centro-Oeste. Na sequência, em termos percentuais, situa-se o montante de “não respostas”, dado significativo no âmbito deste estudo, pois evidencia um possível desconhecimento do referente por parte dos falantes do meio urbano. Do ponto de vista espacial, as localidades de Mato Grosso foram as que registraram maior índice de ausência de resposta para a pergunta selecionada para este trabalho (QSL/054). O uso de nomeações específicas do universo rural, como *forquilha* e *cangalha*, apurado nos três Estados da região Centro-Oeste, parece justificar-se pelo quadro econômico predominante em uma região em que a pecuária é expoente nacional e, em razão disso, os falantes têm maior familiaridade com referentes próprios da zona rural e, conseqüentemente, com a terminologia usada para nomeá-los. As variantes *forquilha* e *cangalha* foram documentadas com maior índice de produtividade em Mato Grosso do Sul, onde foram registradas apenas essas unidades léxicas como designações para o conceito expresso na pergunta selecionada.

Já *canga* foi mencionada apenas em Mato Grosso e em Goiás. É possível que tanto os mato-grossenses quanto os goianos não façam dis-

tinção entre “a peça de madeira colocada no pescoço do animal para não invadir canteiros” com o aparato também de madeira usado para unir os bois. Em Goiás os informantes também citaram outras designações, a saber: *cabresto*, *quaieira* e *gancho*. O uso dessas três unidades léxicas que também nomeiam aparatos voltados para o universo rural identifica a familiaridade dos goianos com elementos da vida no campo. Em Mato Grosso também foram documentados os itens lexicais *gancho* e *coleira*. O registro dessa última variante evidencia uma possível falta de familiaridade com o referente, uma vez que *coleira* dá nome a uma peça “ger. de couro, que se coloca em torno do pescoço dos animais (esp. cães) para identificá-los, e a que se pode prender correia ou corrente” (AULETE, 2006). Logo, trata-se de um termo genérico em uso nos meios rural e urbano.

Enfim, a distribuição espacial das unidades lexicais em estudo permite confirmar a hipótese de que a seleção lexical de um grupo de falantes pode denunciar aspectos histórico-culturais da formação de uma dada localidade.

4.1.2. Dimensão social

Do ponto de vista diageracional, *forquilha*, em quase todas as cidades mato-grossenses, foi mencionada pelos falantes da faixa etária II (50-65 anos), prevalecendo entre falantes do sexo masculino, exceto em Cáceres – MT onde houve a menção desse item lexical por um informante jovem. Esses dados sugerem que *forquilha*, entre os mato-grossenses, está em vias de desaparecimento. A preferência pelo uso dessa variante entre falantes do sexo masculino também foi notória em Goiás, só que com maior vitalidade entre o grupo da faixa etária I do que o observado em Mato Grosso, o que aponta para uma possível manutenção dessa unidade léxica entre os goianos. O mesmo ocorre em Mato Grosso do Sul, onde a produtividade de *forquilha* é ainda maior, pois todos os informantes sul-mato-grossenses, independente do perfil, a mencionaram como resposta, incluindo os da capital, a área mais urbanizada dentre as oito pesquisadas.

No Centro-Oeste, enquanto a forma *forquilha* foi predominante entre os homens, *canga* foi a mais produtiva entre as falantes femininas. Apenas na cidade de São Domingos – GO houve a menção de *canga* por todos os informantes, o que evidencia a popularização desse item lexical nessa área geográfica.

De forma geral, as unidades léxicas *forquilha*, *cangalha* e *canga* foram mais produtivas entre os falantes da faixa etária II. Neste estudo, não houve resposta comum apenas entre os jovens. Esse grupo se particulariza, portanto, pelo alto índice de não respostas, conforme informa o Gráfico 1:

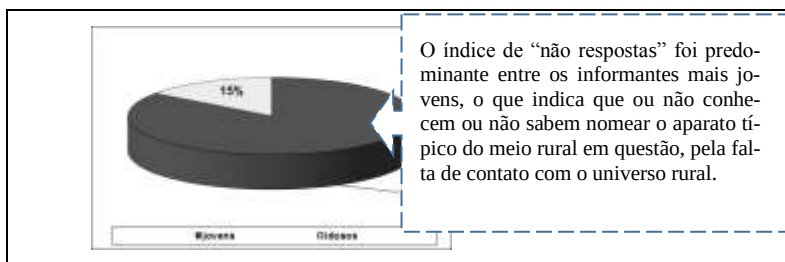


Gráfico 1 – Variação diageracional: índice de ocorrência de não resposta.

Fonte: Marins (2012, p. 103).

No conjunto dos dados catalogados, notou-se que, dos pontos de vistas diageracional e diasssexual, a forma *forquilha* foi a mais produtiva entre os informantes da faixa etária II, enquanto *canga* alçou maior índice de ocorrência, sobretudo em Mato Grosso, entre os do sexo feminino dessa mesma faixa etária. Também foi possível detectar alto índice de não respostas entre o grupo dos mais jovens, o que evidencia o fato de que nomes tipicamente rurais que designam o conceito em causa podem estar caindo em desuso, dependendo da região.

4.1.3. Dimensão léxico-semântica

A análise léxico-semântica dos itens lexicais em exame foi dividida em dois grupos: o que reúne os itens que podem nomear a armação de madeira para o animal não atravessar a cerca: *forquilha*, *cangalha*, *gancho* e *cambão* e o que agrupa as unidades lexicais que também podem nomear outros conceitos ligados ao universo rural: *canga*, *cabresto*, *coleira* e *quaieira*.

Cabe destacar que, conforme a consulta a dois dicionários mais antigos da língua portuguesa – Bluteau (1712-1728) e Morais Silva (1813) –, os itens lexicais *forquilha*, *cangalha*, *gancho* e *cabresto* inicialmente não nomeavam o objeto colocado no pescoço do animal para impossibilitá-lo na travessia da cerca. Já as obras lexicográficas contemporâneas de Houaiss (2001) e de Ferreira (2004) registram definições

correspondentes ao uso pelos informantes do Projeto ALiB.

O Quadro 1, na sequência, apresenta as variantes catalogadas e suas respectivas definições, segundo o dicionário consultado.

	Unidade léxica	DICIONÁRIOS ¹³²	
		ANTIGOS	CONTEMPORÂNEOS
Grupo 01	<i>forquilha</i>	“he páo de tres pontas, que serve de tirar a palha mais miúda do trigo[...]” (BLUTEAU, 1712-1728).	“ ramo de árvore ou arbusto que se bifurca” (HOUAISS, 2001).
	<i>cangalha</i>	“duas canastras de grande páo que se acomoda nos seladouros das bestas pendendo de cada lado das suas cangas” (MORAIS SILVA, 1813).	“triângulo de madeira que se coloca no pescoço dos suínos para impedir que fucem canteiros” (HOUAISS, 2001).
	<i>gancho</i>	“Ferro curvo” (BLUTEAU, 1712-1728).	“[...] forquilha para remexer ou estender estrume” (FERREIRA, 2004).
	<i>cambão</i>	-	“pedaço de pau que se dependura ao pescoço da rês bravia para impedi-la de correr ” (FERREIRA, 2004).
Grupo 02	<i>canga</i>	“jugo, com que se jungem os bois para lavoira” (MORAIS SILVA, 1813).	“peça de madeira utilizada para prender os bois pelo pescoço e juntá-los aos carro de bois”. (HOUAISS, 2001; FERREIRA, 2004)
	<i>cabresto</i>	“corda, cõ que se prende a beíta na estrebria, & que tem lugar de freio” (BLUTEAU, 1712-1728).	“corda utilizada para frear o animal” (FERREIRA, 2004).
	<i>coleira</i>	“arma defensiva” (BLUTEAU, 1712-1728; MORAIS SILVA, 1813).	“arma defensiva” (HOUAISS, 2001; FERREIRA, 2004).
	<i>quaieira</i>	-	-

Quadro 1: Dicionarização das unidades lexicais que nomeiam a “armação de madeira, que se coloca no pescoço de animais para não atravessarem a cerca” na região Centro-Oeste do Brasil

O primeiro grupo corresponde às unidades lexicais que nomeiam o conceito em causa. Nota-se que *forquilha*, resposta mais mencionada pelos entrevistados, tanto nos dicionários antigos quanto nos contemporâneos, aparece com a acepção de pau que tem a forma física de três pontas (um forcado: Y). Essa palavra, por extensão de sentido, nomeia “qualquer objeto com esse formato”, acepção referendada por Ferreira

¹³² Os grifos foram realizadores pelas autoras deste trabalho, com intuito de sinalizar os possíveis semas motivadores da resposta.

(2004), à medida que define *forquilha* como “pequeno forcado de três pontas”. Segundo os dicionários antigos, essa palavra dava nome ao aparato que era utilizado para rastelar a palha pequena contida no trigo. Provavelmente, com passar dos anos, foi recebendo novos significados e também passou a nomear o objeto colocado no pescoço do animal para impedi-lo de varar a cerca.

O mesmo ocorre com a unidade lexical *cangalha* que, segundo os dicionários antigos, dá nome a objetos com funções diferentes daquelas apresentadas pelos dicionários contemporâneos. Bluteau (1712-1728), por exemplo, define *cangalha* como “armadilha de paos q formão com hua grande larga [...]” e Morais Silva (1813) como “duas canastras de grande pão que se acomoda nos seladouros das bestas pendendo de cada lado das suas cangas. Armação de pão com suadoiros, ou estirões, que assentão no seladouro de cavalos de carga no Brasil”. Já os dicionários contemporâneos a definem no sentido mencionado pelos informantes entrevistados: “triângulo de madeira que se coloca no pescoço dos suínos para impedir que fucem canteiros” (HOUAISS, 2001).

Nota-se que, mesmo que as variantes *forquilha* e *cangalha* não tenham sido registradas nos dicionários dos séculos XVIII e XIX como nome dado à “armação de madeira, que se coloca no pescoço de animais para não atravessarem a cerca”, elas já designavam aparatos com finalidades típicas do meio rural, seja como utensílio para retirar a palha do trigo, ou seja, a peça para carregar cargas no lombo das bestas, esses termos continuam sendo usados até os dias atuais, para nomear referentes ligados a atividades do meio rural.

O item lexical *gancho*, por seu turno, designa, segundo Bluteau (1712-1728) e Morais Silva (1813), o ferro curvo. Essa mesma acepção está registrada em Ferreira (2004), que define esse item léxico como “peça recurva, de metal ou de outra substância resistente, usada para suspender quaisquer pesos”. Já Houaiss (2001), entre outras acepções, marca *gancho* como um regionalismo de Portugal com a seguinte acepção: “ancinho ou forquilha para remexer ou estender estrume”. Nota-se que em Houaiss (2001) a variante *gancho* é apontada como sinônimo de *forquilha*, tanto que está definida da mesma forma que *forquilha* em Bluteau (1712-1728) e em Morais Silva (1813). Portanto, neste caso, o uso de *gancho* para nomear o aparato em causa não se refere apenas à utilização de um termo genérico, mas a uma designação cujo sentido foi preservado.

Já o item lexical *cambão* não está dicionarizado nem em Bluteau (1712-1728) e nem em Moraes Silva (1813). É apenas definida por Houaiss (2001) como “peça de madeira com que se prende por correias um ou mais bois a um carro, arado, moinho, engenho ou outro aparelho ou veículo de tração animal [...]” e por Ferreira (2004) como “pedaço de pau que se dependura ao pescoço da rês bravia para impedi-la de correr”. De acordo com essa última definição, entende-se que *cambão* pode, por expansão de sentido, nomear o conceito em causa, já que possui os semas contidos na pergunta. Entende-se, então, tratar-se do mesmo referente, uma vez que esse objeto de pau, além de impedir o animal de correr, impossibilita-o de atravessar a cerca.

Já o segundo grupo mencionado reúne as unidades léxicas que também podem nomear outros conceitos ligados ao universo rural. A variante léxica *canga*, por exemplo, está registrada tanto nos dicionários antigos quanto nos contemporâneos como sinônimo de *cangalha*. Nesse caso, as definições de *canga* como sinônimo de *cangalha* estão no sentido de peça de madeira que une os bois pelo pescoço com finalidade de juntá-los ao carro de bois. É possível que o uso da forma *canga* para nomear o conceito expresso na pergunta 54 do *Questionário Semântico-Lexical* decorra da associação entre o instrumento colocado no pescoço do animal para puxar o carro de boi e a armação também feita com madeira para impedir que o animal passe a cerca, ambas nomeiam armações de madeira colocadas no pescoço do animal.

Já o uso da forma *cabresto* parece não ter sido motivado pelo sema “peça de madeira”, uma vez que, de acordo com as acepções apresentadas pelas obras lexicográficas consultadas, *cabresto* designa uma corda colocada no pescoço do animal para freá-lo. No caso, pode ter ocorrido uma associação entre a finalidade de frear o animal e a impossibilidade de ele atravessar a cerca. Importante frisar que *cabresto* no português contemporâneo nomeia outro referente usado em atividades com animais.

O mesmo pode ter ocorrido com o uso o item lexical *coleira*, que é definido, tanto pelos dicionários antigos quanto pelos contemporâneos, como “arma defensiva” utilizada no “pescoço dos animais”. Trata-se de um objeto feito de couro e não de madeira. Considerando-se que muitos informantes do ALiB desconhecem referentes tipicamente rurais, o uso de, *coleira*, por nomear um adorno comum nos animais domésticos, pode ter isso a única alternativa de resposta para o informante.

A última a unidade lexical catalogada, *quaieira*, não está diciona-

rizada nas obras consultadas. Todavia, ao pesquisar na ferramenta Google (site de busca) a frequência de *quaieira*, constatou-se o registro de aproximadamente 390 registros relacionados à opção “quaieira de cavalo”. No uso cotidiano das atividades do campo, *quaieira* nomeia a peça feita de couro, palha ou ferro que é colocada no pescoço do animal que contém um gancho no qual se prendem as correntes para puxar o arado ou a carroça. Importante frisar que esse uso denuncia o conhecimento do mundo rural por parte do entrevistado.

Diante do exposto, nota-se que todas as variantes catalogadas como resposta para a pergunta do Questionário Semântico-Lexical 54 nomeiam referentes ligados ao universo rural, incluindo aqueles que nomeiam outros conceitos. Observou-se que, na história da língua, uma dada unidade lexical pode adquirir novos sentidos, como ocorreu com *forquilha*, nome atribuído a qualquer objeto em formato de forcado, que passou a nomear especificamente um dado referente. O mesmo foi observado com relação ao uso da forma *gancho* que, de acordo com os dicionários consultados, designa um instrumento também em formato de forquilha. Já os itens lexicais *cambão*, *coleira*, *quaieira* e *cabresto* relacionam-se a instrumentos utilizados em animais, seja para impedir que eles corram, seja para proteger-lhes o pescoço. Cabe mencionar ainda que os itens lexicais *gancho* e *coleira*, na vida contemporânea, também podem nomear outros referentes não voltados para o universo rural.

5. Considerações finais

Este estudo confirma a importância das pesquisas geolinguísticas para a identificação de marcas diacrônicas, diatópicas, diastráticas e diafásicas no vocabulário de um grupo social e, por extensão, de traços de ruralidade na fala desse grupo.

Os dados obtidos como resposta para a pergunta QSL/54/ALiB, aqui analisados, apontaram a forma *forquilha* como a mais produtiva entre os informantes idosos do sexo masculino de Goiás e de Mato Grosso, ao passo que *canga* predominou, sobretudo, em Mato Grosso, entre as mulheres da faixa etária II. Também foi notório que os habitantes de Mato Grosso do Sul, espaço fortalecido por uma economia voltada para a agropecuária, demonstraram familiaridade quanto ao uso de termos específicos ao universo rural, garantido, assim, a vitalidade de unidades léxicas como *forquilha* e *cangalha* no português contemporâneo falado no Centro-Oeste brasileiro. O estudo demonstrou, enfim, aspectos relacio-

nados à manutenção de determinadas unidades léxicas ligadas especificamente ao universo rural no acervo lexical de uma minoria de falantes urbanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Amadeu. *O dialeto caipira*. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1982.
- AULETE, Caldas. *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. Versão eletrônica. Rio de Janeiro: Lexikon, 2006. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/site.php?mdl=aulete_digital>. Acesso em: 03-05-2014.
- BIDERMAN, Maria Teresa Camargo. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (Orgs.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001, p. 13-22.
- _____. O conceito linguístico de palavra. In: BASÍLIO, Margarida (Org.). *A delimitação de unidades léxicas*. Rio de Janeiro: Grypho, 1999, p. 89-97.
- BLUTEAU, Raphael. *Vocabulário Portuguez & Latino*. Coimbra: Colégio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728. (Acervos on-line). Disponível em: <<http://www.ieb.usp.br/online/index.asp>>. Acesso em: 22-04-2015.
- CARDOSO, Suzana Alice; FERREIRA, Carlota. *A dialetologia no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1994.
- CARVALHO, Dolores Garcia; NASCIMENTO, Manoel. *Gramática Histórica*. São Paulo: Ática, 1970.
- COMITÊ NACIONAL DO PROJETO ALiB. *Atlas Linguístico do Brasil*: Questionário 2001. Londrina: Eduel, 2001.
- CORREIA, Margarita. *Os dicionários portugueses*. Lisboa: Caminho, 2009.
- DIÉGUES JUNIOR, Manuel. *Regiões Culturais do Brasil*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP. Ministério da Educação e Cultura, 1960.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário eletrônico Aurélio da língua portuguesa*. 3. ed. Curitiba: Positivo, 2004. Versão 5.0.

HAUY, Amini Boainain. *História da língua portuguesa I: séculos XII, XIII e XIV*. São Paulo: Ática, 1994.

HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

INNOCENCIO, Ney Rodrigues. Hidrografia. In: FUNDAÇÃO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Geografia do Brasil – Região Centro-Oeste*, vol. 1. Rio de Janeiro: IBGE, 1988, p. 73-90.

MARINS, Luciene Gomes Freitas. *O rural e o urbano: novos e velhos falares na região Centro-Oeste do Brasil*. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem). Área de Concentração: Linguística, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

MORAIS SILVA, Antônio de. *Diccionario da lingua portugueza*. Lisboa: Tipographia Lacerdina, Tomos I e II, 1813. Disponível em: <<http://www.ieb.usp.br/online/index.asp>> Acesso em: 10-05-2012

OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri. Apresentação. In: ____; _____. (Orgs.). 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2001. p. 09-11.

SAPIR, Edward. *Linguística como ciência: ensaios*. 2. ed. Trad.: Joaquim Mattoso Câmara Junior. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1969.

_____. *Introdução ao estudo da fala*. 2. ed. Trad.: Joaquim Mattoso Câmara Junior. São Paulo: Perspectiva, 1980.

**O GÊNERO ALMANACK
COMO DIFUSOR DA LÍNGUA BRASILEIRA**

Eliane Santos Paulino (UEMS)

eli14santos@hotmail.com

Luciene Cristina Paredes Müller (UEMS)

lucristina@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

No prefácio do *Almanack Corumbaense* (1898), Ricardo D'Elia, editor, anunciou que a referida publicação tratava-se de uma “fonte de informações minuciosas e úteis, elemento de propaganda das riquezas naturais” e destacou ainda: “este meu trabalho faz jus à proteção de todos os cidadãos que se interessam pelo bem ser e prosperidade de seu paiz”. Essa proposta “nativista” é refletida nas contribuições de escritores brasileiros ao referido almanaque, entre eles Álvaro Bomilcar. A linguagem simples, como posteriormente sugeriu, reforça o pensamento do autor de construção da nacionalidade. Revelar o *Almanack Corumbaense*, com essa abordagem, é destacá-lo, em seu valor documental, como relevante difusor cultural por seus efeitos no plano linguístico. Para tal estudo, as orientações de Koerner (1996) subsidiarão a base metodológica e os conceitos de Koch (1997) permitirão avaliar algumas das atividades discursivas presentes na produção do referido almanaque, visto compreender uma “atividade interacional” de cunho social.

Palavras-chave: *Almanack Corumbaense*. Língua Brasileira. Nativismo.

1. Introdução

Os periódicos, historicamente, sempre apresentaram notoriedade. Sejam “folhetins” ou “almanaques”, eles ganharam um público assíduo no apogeu de suas publicações. De caráter eclético, o último garantiu seu lugar no cotidiano das famílias brasileiras. De linguagem clara e objetiva, representou, por muito tempo, único elemento de interação informativa nas comunidades rurais, embora se destacasse também no meio urbano.

Koerner (1996, p. 60), em seu princípio da contextualização, sugere que este “diz respeito ao estabelecimento do ‘clima de opinião’ geral do período em que as teorias se desenvolveram”, tal metodologia remete à necessidade de observação do pensamento intelectual da época que influencia o contexto histórico em estudo. A aplicação de citado princípio faz-se essencial na análise do *Almanack Corumbaense* pelas muitas evidências linguísticas de autoria de indivíduos que objetivavam

mais que uma simples publicação, segundo seu editor Ricardo D'Elia: “fonte de informações minuciosas e uteis, elemento de propaganda das riquezas naturais do Estado (...) faz jus á proteção de todos os cidadãos que se interessam pelo bem ser e prosperidade de seu paiz”.

Outro princípio metodológico sugerido por Koerner (1996, p. 60), da imanência, trata das dimensões internas da língua. O citado *Almanack*, como documento histórico, servirá de aporte para análise da língua utilizada à época.

Em Koch (1997, p. 22): o texto é “resultado parcial de nossa atividade comunicativa, que compreende processos, operações e estratégias que tem lugar na mente humana, e que são postos em ação em situações concretas de interação social”, Desse modo, como sugere o editor, o *Almanack Corumbaense* cumpre sua função interativa.

2. Noção de Almanaque

O almanaque foi pensado, primeiramente, como um gênero de publicação anual, que reunia um calendário em que se destacavam as fases da lua, os eclipses, as previsões astronômicas e variadas reportagens literárias (CÂMARA, 2009). O primeiro almanaque publicado em Portugal pertence ao ano de 1496, conhecido como *Almanach Perpetuum de Abraão Zacuto*, na cidade de Leiria – particular meio de divulgação de notícias. Sobre sua relevância Eça de Queirós destaca: “o almanaque é o livro disciplinar que coloca os marcos, traça as linhas dentro das quais circula, em precisão, toda a nossa vida social”.

Mesmo oriundo do séc. XV, os almanaques só encontraram popularidade em meados do século XIX, foram se modificando e se adequando como meio de comunicação por meio de exigências de seus leitores, que eram, em sua maioria, da população rural e da periferia das cidades.

Câmara (2009) afirma que, com o passar dos anos, os almanaques começaram a atingir as classes burguesas e seu conteúdo foi modificado, passando a contar com assuntos políticos, religiosos e outros interesses específicos da época.

Tal caráter popular advinha, principalmente, da utilização de linguagem simples e, portanto, acessível a todas as camadas da população. Sua formatação original assemelhava-se ao livro ou folheto e, posteriormente, além dos calendários, foram englobados ao seu conteúdo, especi-

almente, propagandas de remédios, poesias, anedotas e muitas indicações úteis aos leitores.

No Brasil, os primeiros almanaques surgiram no final do século XIX, tinham como objetivo a apresentação e a venda de remédios, além de divulgarem as farmácias da época. Um dos almanaques de maior destaque é o *Pharol da Medicina*, do Estado do Rio de Janeiro, do ano de 1887, com tiragem de 100.000 cópias, o que significou um número considerável de leitores.

Exemplos relevantes são o *Almanack da Comarca de Lorena*, de 1882, o *Almanack do Correio de Campinas*, de 1886, e, no Mato Grosso, o *Almanack Corumbaense*, datado no ano de 1889 – *corpus* deste estudo, na perspectiva de relacioná-lo a importante instrumento de divulgação de uma língua nacional. Hodiernamente, instituído como gênero, o almanaque ainda é uma variante comum de publicação periódica.

Os gêneros textuais são mecanismos de interação, em que se configura uma prática social. Com o gênero almanaque não é diferente: inúmeras são as contribuições que se configuram na sociedade, ora por seu teor informativo, ora por sua abrangência linguística.

3. O Almanack Corumbaense, de 1898

O *Almanack Corumbaense* foi editado em 31 de dezembro de 1898, mas sua publicação ocorreu no ano de 1899, por Ricardo D’Elia. É composto de 115 páginas e há registro de apenas uma publicação.

Tal periódico apresenta um histórico da cidade de Corumbá, que foi fundada em 21 de setembro de 1776 pelo então Governador Capitão General Luiz de Albuquerque Velho; retrata a invasão protagonizada pelos paraguaios (1865) e destaca sua prosperidade: a Lei de 21 de maio de 1873 tornou-a comarca, passando a ser cidade em 15 de novembro de 1878.

Em uma perspectiva descritiva, os redatores retrataram a cidade e seu pitoresco cotidiano, com precisões numéricas: “dois theatros, 13 tavernas de 1ª classe, 57 de 2ª, 5 padarias, 9 barcos”. Tal ênfase também foi atribuída aos “vultos regionais”, com destaque à nítida preocupação pela falta de destaque do município em âmbito nacional, conforme se vê (*Almanack Corumbaense*, p. XV):

Ainda que esteja tão desconhecida do mundo oficial e político, pois que,

abrindo uma chorografia do Brazil, cujo autor é um patriota ilustre e eminentemente conhecido, o Dr. Alfredo Moreira Pinto, ainda é ella apresentada n'estes laconicos termos: “Corumbá, antiga povoação de Albuquerque, á margem do Paraguay, victimada pelos paraguayos com Alfandega”, E mais não disse. Mas não tem culpa o distincto e illustre historiador e geographo. Culpa temos nós em não termos, há mais tempo, tido a luminosa idéa de apresentar ao público do Brazil, uma publicação de propaganda tão necessaria e tão util como este nosso presente *ALMANACK CORUMBAENSE*.

Tal proximidade com o público valeu-lhe, inclusive um pedido de desculpas no Expediente, nele, o editor ratifica a “luminosa idéa” e resalta as “bôas intenções”.

4. Uma língua brasileira no Almanack Corumbaense

Um nome se destaca nas publicações do *Almanack Corumbaense*: Álvaro Bomílcar. Este, posteriormente, destaca-se em âmbito nacional na defesa de uma língua nacional. Seus recortes apresentados no citado almanaque são exemplos de uma autonomia linguística, dissociada dos padrões vigentes à época.

Vocábulos escolhidos mais ao gosto popular, como “desgraçada” – em tom jocoso (p. 16); deslizes na colocação pronominal – bem ao gosto dos brasileiros: “lhe fallo de mais perto” (p. 16); desprezo pela forma pronominal “tu”, tão banalizada em textos poéticos dos “letrados”; referências temáticas cotidianas: significado das cores, sofrimento por amor e, ainda, pregações ideológicas sobre a França: “lá tudo é de louça” (p. 85).

Sobre tais ocorrências, vale recorrer a Coutinho (2001, p. 335) que nega essas evidências em Portugal, permitindo aproximar a linguagem de Bomílcar à popular:

Os gramáticos brasileiros, secundando os seus colegas de Portugal, anatematizam essas práticas, tachando-as de ironias graves. Verdadeiros solecismos. Daí o cuidado de nossos escritores (...) No Brasil, então, assume as proporções de verdadeira calamidade. O literato, acoimado de incorreto entre nós, às vezes, por um simples descuido de colocação dos pronomes, encontrará sempre cerrada a porta que poderia conduzi-lo à glória da popularidade. Depois de leve cochilo gramatical, todas as boas qualidades lhe são negadas.

Sobre a escolha lexical, em sua obra *A Política no Brasil ou o Nacionalismo Radical*, Bomílcar (1920, p. 19) escreveu:

Escrevo pensando nos párias desclassificados nacionais, vadios e ociosos, ex-praças das corporações armadas, pescadores e pequenos diaristas rurais.

Aqueles que estão fora do ambiente convencional e livresco dos gabinetes e academias.

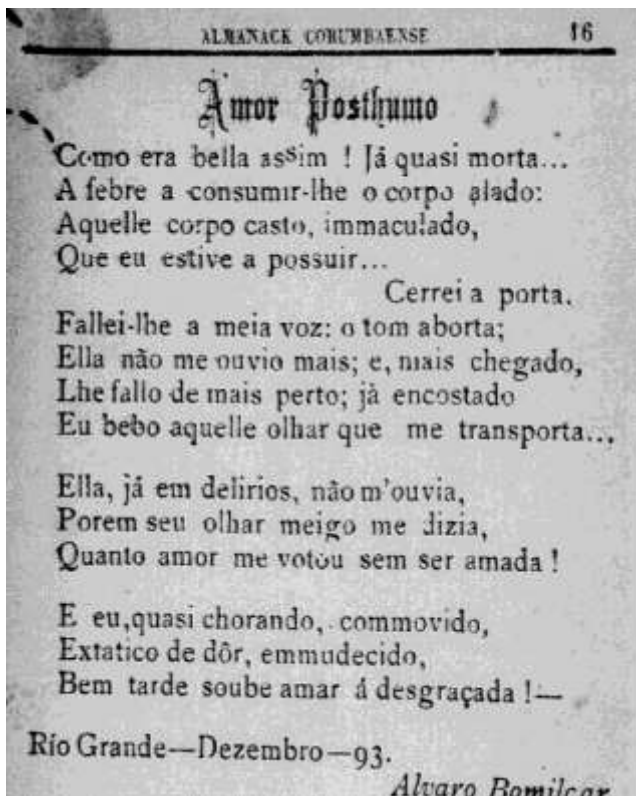


Fig.1 – Fonte: Almanack Corumbaense (1898)

Há ainda referências posteriores à necessidade de adoção dos “brasileirismos”, apresentada nos “Mandamentos do Patriota Brasileiro”, descritos na revista *Gil Blas* (1920, *apud* OLIVEIRA, 1990, p. 155): “12 – Falar e escrever em língua brasileira, isto é, em português modificado pelos brasileirismos e locuções da numerosa população brasileira já incorporados ao nosso patriotismo linguístico”.

Assim, seja com os citados “brasileirismos” ou despreocupado com as “regras” de uso dos clíticos, Bomilcar evidencia que o gênero almanaque é propício a esse tipo de manifestação, tal como sugere Koch (1997, p. 23) ao discorrer sobre conhecimento interacional como “as

formas de interação através da linguagem. Engloba os conhecimentos do tipo ilocucional, comunicacional, metacomunicativo e superestrutural”; estando marcante em Bomilcar o citado conhecimento comunicacional que sugere desde a seleção da variante linguística até a escolha do gênero para sua divulgação.

5. Considerações finais: o gênero certo e o enunciador apropriado

O estudo do *Almanack Corumbaense*, mais que seu caráter histórico revela peculiaridades comuns à história que precisam ser desvendadas e a historiografia linguística atende a essa perspectiva.

Já não é mais tempo, dado o processo tecnológico, de descobertas ficarem submetidas a pequenos contextos. É preciso que estas se propaguem, provando que autores de renome, estudados nos “grandes centros culturais” contribuíram, de maneira significativa, em outros territórios e já validavam seus ideais.

Historicamente, há indícios de nossa identidade linguística atrelada a circunstâncias socioculturais e esses olhares precisam ser dissipados. Daí o destaque ao *Almanack Corumbaense* por tal enfoque. Por isso, estudar o *corpus* em seu processo linguístico, é inspirar estudos no sentido de ampliar a visão do século XIX, como momento de construção histórica e precursora de uma identidade linguística até então pouco exaltada pela falta de evidência no cenário nacional.

Assim, revelar a participação de Bomilcar sem o apego à gramática normativa, é encontrar muitas formas de refletir sobre o português brasileiro. É uma oportunidade para se inteirar de um processo de formação da língua em contexto; por fim, é participar de uma descoberta, de cunho histórico, que gerará expressiva contribuição à sociolinguística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMANACK *Corumbaense*. Corumbá: Typ. Italiana, 1898.

BOMILCAR, Álvaro. *A política no Brasil ou o nacionalismo radical*. Rio de Janeiro: Leite Ribeiro & Maurilio, 1920.

CÂMARA, Bira. Origem dos almanaques. *Jornal do Bibliófilo*. Disponível em: <<http://jornalivros.com.br/2009/11/origem-dos-almanaques>>. Acesso em: 28-03-2015.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Gramática histórica*. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

KOCH, Ingedore. A construção textual do sentido. In: _____. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

KOERNER, Konrad. Questões que persistem em historiografia linguística. *Revista da ANPOLL*, n. 2, 1996.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. *A questão nacional na primeira república*. São Pulo: Brasiliense, 1990.

O IMAGINÁRIO DISCURSIVO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sílvia Cristina do Amaral Almeida (UEMS/UUP)

silviacristinasaura@yahoo.com.br

Silvane Aparecida de Freitas (UEMS)

RESUMO

Temos como objetivo, neste artigo, analisar recortes discursivos de professores de língua portuguesa atuantes em escolas estaduais nos municípios de Santa Albertina, Santa Rita d'Oeste e Paranapuã, estado de São Paulo. Por meio dessa análise pretende-se mostrar os traços do Outro, presentes no discurso do professor, bem como suas identidades constituídas na e pela linguagem, na interação com o outro. Os resultados obtidos demonstram a presença do Outro no discurso do professor, a heterogeneidade constitutiva. Assim, o seu discurso é atravessado por diversos outros discursos. Acreditamos que esse referencial teórico é relevante para as pesquisas em educação, e também, uma maneira de contribuir para que esses sujeitos professores ressignifiquem suas práticas.

Palavras-chave: Discurso. Professor. Sujeito

1. Introdução

Este meu corpo

Este meu corpo, que alguém me deu,
Que fazer, tão um, tão meu?

Respirar, este quieto prazer
- Digam-me – a quem devo agradecer?

Sou jardineiro ou só flor que fana?
Não estou só na prisão humana.

Sobre as vidraças do infinito
Eis meu calor, meu sopro inscrito.

Minha marca está ali impressa,
Mesmo que não se reconheça.

Que escoe a borra desta hora
Ela está ali – não vai embora.

(CAMPOS, Augusto de, 2011, p. 113)

Em seu poema o poeta discorre a respeito de seu corpo, sobre quem o teria dado, porém, mais importante que isso, é a sua unicidade, a sua singularidade de corpo. O homem é o jardineiro ou a flor murcha? O

homem comanda ou é comandado? O que seria essa prisão humana a que o poeta se refere? Segundo Campos o poeta não está sozinho na prisão humana, pois deixa um pouco de si, deixa a sua marca impressa devido aos seus escritos. Falar sobre corpo nos remete a Foucault (1999), mais especificamente, a terceira parte de sua obra “Vigiar e Punir” em que se fala do adestramento dos corpos. As instituições são as responsáveis em disciplinar nossos corpos tornando-os dóceis e submissos, controlados. Assim, somos corpo comandado.

Discutir acerca do imaginário discursivo do sujeito envolve compreender que o sujeito é constituído por diferentes vozes, bem como seu discurso atravessado por outros discursos. O discurso é manifestação social e nosso objeto de estudo. Desta forma, nos pautamos nos pressupostos da análise do discurso de linha francesa, partindo de teóricos como Orlandi (2010, 2011), Foucault (1987, 2013) e Authier-Revuz (2004). Nessa perspectiva, o discurso não é homogêneo, mas sim heterogêneo e atravessado por dizeres de outras pessoas, outros dizeres já ditos em outros momentos. Assim sendo, nesta pesquisa, objetivamos investigar os traços presentes no discurso do professor de língua portuguesa e como a interdiscursividade se instaura nos discursos. Para isso, selecionamos o discurso de cinco professores de escolas estaduais dos municípios de Santa Albertina, Santa Rita d'Oeste e Paranapuã, estado de São Paulo.

Os discursos levam em consideração certas condições de produção (o que foi dito, para quem foi dito, quando foi dito, por que foi dito, por quem foi dito). Segundo Orlandi (2010), os discursos funcionam segundo alguns fatores e se relacionam uns com os outros. Assim, é imprescindível tratar das condições de produções dos discursos dos sujeitos professores mencionados nesse trabalho.

2. Condições de produção

As condições de produção do discurso são imprescindíveis em análise do discurso, visto que são elementos integrantes de construção dos sentidos de todo dizer. Como é sabido, todo discurso se relaciona com outro discurso, é atravessado por vários outros discursos. Orlandi (2010) afirma que é necessária uma relação de sentidos entre os discursos. Dessa forma, um discurso não tem começo, nem final. O que ocorre é a relação de troca de sentidos, pois um dizer sempre se relaciona com outros dizeres, em que o “sujeito tem a capacidade de colocar-se no lugar em que seu interlocutor “ouve” suas palavras” antecipando assim o sen-

tido que suas palavras podem produzir (*idem*, p. 39). Temos o que a autora chamou de antecipação, processo no qual o sujeito antecipa os sentidos e regula os seus argumentos, conforme o seu dizer direcionando o efeito desejado sobre seu interlocutor. Outro mecanismo citado pela referida autora é a relação de forças. A fala do sujeito condiz ao lugar em que ele está. Um pai fala a partir da posição de pai, assim como um professor fala a partir de seu lugar como professor e não como aluno. As nossas palavras mudam conforme a posição social em que ocupamos.

Para a análise selecionamos o discurso de cinco professores de língua portuguesa da rede estadual atuantes nos municípios de Santa Albertina, Paranaíba e Santa Rita d'Oeste, estado de São Paulo. Todos os professores são do sexo feminino, em estágio inicial e final de carreira. Destes cinco professores, dois além de atuarem como professores do ciclo II, também exercem a profissão no ciclo fundamental I.

O professor exerce papel substancial na formação de sujeitos e a educação é apontada como instrumento que auxiliaria na resolução de problemas como miséria, desigualdade. Já dizia Foucault “saber é poder”. Entretanto, o que assistimos é a menor valorização social do professor, a desvalorização salarial produziu a social. Será que nós como professores estamos realmente sendo professores? Paramos alguma vez para refletir acerca de nossos discursos?

3. Algumas considerações sobre discurso

Falar sobre discurso é tentar entender e lidar com os conceitos que se formaram e se transformaram historicamente ao longo de vidas repletas de signos impregnados de ideologias. Segundo a etimologia,

Discurso: vem do latim *discursus*, particípio passado de *discurrere*, “correr ao redor”, metaforicamente “lidar com um assunto por vários pontos de vista”, formado por *dis-*, “fora”, mais *currere*, “correr”. No latim tardio passou a ter o significado de “conversação”.

(<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/discurso>)

A palavra “discurso” em sua primeira concepção significava “correr ao redor”, que em seu sentido metafórico possibilitava que um assunto fosse tratado por diversos pontos de vistas, e só então, bem mais tarde se transformou e passou a significar “conversação”. O discurso está ligado à linguagem e não há como se separarem, já que ambos dependem um do outro. A linguagem é a base da constituição do homem e o discurso a

materialização das ideologias. Logo o discurso controla as pessoas.

Segundo Foucault (1987), não existe unidade de discurso, pois todo discurso é atravessado por vários outros discursos. Não existe um discurso puro, seja qual for o discurso, sempre repousa em um já dito e um não dito. Para o autor, um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua, nem o sentido podem esgotar; pode estar ligado à fala ou à escrita e trará reminiscências no campo das memórias ou na materialidade dos manuscritos, e estará aberto a repetições, a transformações – reativações que possibilitarão novos enunciados que o seguirão (p. 32). Para que Foucault (1987) fundamentasse a sua tese sobre a formação discursiva, recorreu a quatro hipóteses: não há unidade de discurso, sendo os “enunciados diferentes em sua forma e dispersos no tempo, formam um conjunto quando se referem a um único e mesmo objeto” (p. 36); o discurso ainda é formado pelo deslocamento; não existem conceitos permanentes de enunciados, pelo aparecimento de novos conceitos; a identidade e a persistência dos temas, em outras palavras, as regras que possibilitam a formação dos discursos são: os objetos, os tipos de enunciação, o aparecimento dos conceitos e os temas.

Em *A Ordem do Discurso* (2013), Foucault afirma que todo nosso discurso é controlado, selecionado e organizado por procedimentos que manipulam seus poderes e perigos. O discurso é objeto de desejo para manifestação do domínio, sendo que esse domínio é manifestação ou ocultação do desejo de alguém. Ainda há os procedimentos de exclusão e ordenação dos discursos:

- 1- procedimentos exteriores de limitação dos discursos: **a-** interdição (palavra proibida, pois não podemos falar qualquer coisa). A nossa sociedade apresenta três tipos de interdição: o tabu do objeto, o ritual da circunstância e o direito privilegiado; **b-** rejeição (segregação da loucura); **c-** vontade da verdade (as instituições ditam as regras do que é verdade) verdade X falso;
- 2- procedimentos interiores de rarefação dos discursos: **a-** classificação/categorização (os discursos que estão na origem das falas, os ditos, os que permanecem e os que ainda estão por vir) – o comentário; **b-** produção e divulgação – a propagação dos discursos também se faz por meio da autoria e das disciplinas;

- 3- procedimentos exteriores de sujeição dos discursos: **a-** limitam seus poderes (sociedades do discurso); **b-** dominam aparições simbólicas (lugares simbólicos, posições); **c-** selecionam os que falam (licenciaturas, qualificações, posições).

Segundo Foucault (2013, p. 54), todo discurso é um acontecimento:

Se os discursos devem ser tratados, antes, como conjuntos de acontecimentos discursivos, que estatuto convém dar a esta noção de acontecimento que foi tão raramente levada em consideração pelos filósofos? Certamente o acontecimento não é nem substância nem acidente, nem qualidade, nem processo; o acontecimento não é da ordem dos corpos. Entretanto, ele não é imaterial; é sempre no âmbito da materialidade que se efetiva, que é efeito.

Nos dizeres do autor, o discurso é um acontecimento material, é material porque “consiste na relação, dispersão, recorte, acumulação, seleção de elementos materiais” e assim, tornando-se “efeito de e em dispersão material” (p. 54).

Orlandi (2011) define discurso como o “efeito de sentidos entre locutores”. O discurso é assim entendido, pois não se trata de transmissão de informação, nem é entendido como sinônimo de fala, língua e discurso estão intrinsicamente ligados. Todo discurso parte de um funcionamento social em que condições de produções estão envolvidas nesse processo enunciativo. A autora ainda esclarece que todos os nossos discursos nascem de outros discursos já existentes, que sempre estamos produzindo novos discursos, ora pela paráfrase (o mesmo, o já dito), ora pela polissemia (o diferente, o não dito).

Em seu artigo “Para quem é o discurso pedagógico”, Orlandi (2011) discorda acerca da concepção de discurso pedagógico (teórico, científico) como sendo esse um discurso neutro que transmite informação e que ainda se caracterizaria pela ausência de problemas na enunciação. A autora afirma que, de acordo com as condições de produções, há três tipos de discursos inerentes ao discurso pedagógico: o lúdico, o polêmico e o autoritário. No discurso lúdico há possibilidade de ampliação de novos ditos, do diferente, pois o referente do discurso é notório ao interlocutor, e a reversibilidade é a sua característica, em outras palavras, há possibilidade de “troca de papéis na interação que constitui o discurso e que o discurso constitui” (*idem*, p. 239); no discurso polêmico, há o controle da polissemia e os interlocutores tentam direcionar o referente do discurso, sendo que a reversibilidade acontece segundo algumas condições; no discurso autoritário, há a subjugação da polissemia, havendo um único agente do dizer o qual oculta o referente pelo seu dizer; procurando

deter as reversibilidades.

Althier-Revuz (1990, 2004) defende, em seus estudos, a presença da heterogeneidade mostrada (marcada ou não) e a heterogeneidade constitutiva do discurso. O outro sempre se faz presente em nossos discursos, ora consciente ora inconscientemente. A heterogeneidade mostrada marcada coloca o outro em nossos discursos por meio das aspas, discurso direto e indireto, a heterogeneidade mostrada não marcada coloca o outro em nosso discurso por meio de metáforas, trocadilhos, ironias. Já na heterogeneidade constitutiva, o discurso está atravessado pelo discurso do outro. Assim, o discurso é atravessado por outros dizeres, e o sujeito tem a ilusão de ser o dono, ser a origem de seu discurso, quando na verdade está repetindo outros discursos, os quais já foram ditos anteriormente.

4. O discurso do professor de língua portuguesa

A fim de compreendermos o discurso do professor de língua portuguesa, desenvolveremos uma análise que busca compreender algumas marcas do outro. Esses professores atuam em diferentes escolas da rede estadual, nos municípios de Santa Albertina, Paranapuã e Santa Rita d'Oeste, estado de São Paulo. Para a coleta dos dados utilizamos um questionário semiestruturado composto por perguntas abertas e fechadas que se integram a uma pesquisa de mestrado. Para o desenvolvimento da análise, selecionamos o discurso de professores denominados P1, P3, P4, P6 e P9, ou seja, Professor 1, Professor 3, Professor 4, Professor 6 e Professor 9.

Os excertos subsequentes são respostas ao questionamento: “Quais as práticas de ensino de língua portuguesa são mais importantes para você? Por quê?”

P1 Acredito que seja um conjunto de metas a serem atingidas. O *incentivo à leitura* é a ferramenta mais importante, pois, lendo aprimora o vocabulário, interpreta e produz de forma brilhante.

O P1 acredita que as práticas de ensino mais importantes em língua portuguesa sejam aquelas voltadas para a leitura, pois essa o aluno aprimora o vocabulário, a interpretação e a produção textual. As escolhas das palavras nos levam à formação discursiva pedagógica, do campo da língua portuguesa, “leitura, lendo, vocabulário, interpreta, produz”, porém, o discurso articula conceitos “conjunto, metas, incentivo, ferramen-

ta” com outros campos do saber da matemática, da tecnologia. O léxico “acredito” revela as crenças desse professor em relação às suas práticas em sala de aula. O operador discursivo “pois” é utilizado como afirmação do seu dizer. Observamos também o esquecimento nº 2, aquele em que o sujeito tem a ilusão de ser a origem de suas palavras. O recorte está voltado para a heterogeneidade constitutiva do discurso, basta recorrermos aos PCN (2001), os quais sugerem o trabalho com leitura e a necessidade de sua prática diária. A heterogeneidade constitutiva não aparece de forma explícita no discurso; o discurso, porém, se constitui pela presença do Outro nas relações de alteridade (AUTHIER-REVUZ, 2004).

P3. *Leitura e escrita* são instrumentos básicos para o ingresso e a participação na sociedade letrada em que vivemos. São *ferramentas* para a compreensão e a realização da comunicação do homem na sociedade contemporânea e a chave para a apropriação dos saberes já conquistados.

Para P3, leitura e escrita aparecem como instrumentos para que as pessoas possam participar efetivamente da sociedade, são as portas para os saberes. Os léxicos “leitura, escrita, letrada, comunicação, saberes” nos remetem à formação discursiva pedagógica. Outras vozes denunciam diferentes posições do sujeito: “instrumentos, participação, ferramentas, homem, sociedade, saberes”, inserindo-o nos campos sociológico, histórico, antropológico, científico. O que esse sujeito está negando? Se os saberes são constituídos por meio da leitura e escrita, então, a gramática não é ferramenta para a construção de saberes. O discurso desse sujeito não é um dizer explícito, haja vista que é atravessado pelo seu avesso, ou seja, pelo discurso do outro (AUTHIER-REVUZ, 1990). Por meio das diferentes vozes de outros discursos, reafirmamos que o sujeito não é a origem de seu dizer e, devido à ilusão adâmica de ser a fonte de suas palavras, acredita na produção de um discurso único quando, na verdade, o seu discurso é heterogêneo.

P4. Práticas de ensino focadas na reflexão, onde os alunos tenham que enfrentar situações de análise e reflexão sobre a língua e também sobre a sistematização de suas características e *normas*. Ensinar ainda os diferentes usos e funções da linguagem.

De acordo com o sujeito P4 as práticas de ensino devem focar em atividades que reflitam o uso da língua, sua sistematização e seus diferentes usos. As escolhas lexicais “práticas, ensino, alunos, língua, linguagem” nos conduzem para a formação discursiva pedagógica, mais especificamente para a área de língua portuguesa. Diferentes posições do sujeito são percebidas pelas diferentes vozes em seu discurso: “reflexão, análise, sistematização, normas” pertencentes à filosofia e à sociologia. O

que percebemos pelos não ditos é que um ensino que não foque a reflexão do uso da língua não é considerado importante. Outro não dito revelado no discurso é que as atividades metalinguísticas não são apontadas como práticas importantes de ensino para o sujeito P4. Percebemos o atravessamento de discursos no discurso do professor, pois nenhum discurso nasce do nada, estão sempre retomando outros já ditos. Por mais que a língua seja encarada como instrumento para reflexão, ainda se insere num universo de normas. O que são normas? Segundo o *Dicionário Enciclopédico Ilustrado Larousse* (2006, p. 1862) a norma é definida como

3. conjunto das estruturas, palavras etc. de uma língua estabelecidas como modelo do que se deve ou não usar, considerando fatores linguísticos e não linguísticos, como prestígio, elegância, estética etc.

A análise do discurso não trata a língua enquanto norma, mas sim do discurso, a linguagem em sua prática, a língua e suas diferentes maneiras de o homem se ressignificar em suas variadas relações de sentido (ORLANDI, 2010).

P6 Leitura e interpretação, escrita coerente e oralidade. Porque através dessas *habilidades* o aluno é capaz de desenvolver o *senso crítico*.

O desenvolvimento da leitura, interpretação, escrita e oralidade aparecem como práticas importantes para o ensino de língua em P6. Quanto à formação discursiva, evidenciamos palavras como “leitura, interpretação, escrita, oralidade, aluno, habilidades”, pertencentes ao discurso pedagógico do campo da disciplina de língua portuguesa. Mostram-se vozes “desenvolver senso crítico” de diferentes posições do sujeito, vinculadas à psicologia, filosofia. O articulador “porque” aparece como uma justificativa para apoiar os elementos citados anteriormente como importantes práticas no ensino de língua. Os não ditos revelam que a gramática não aparece como prática importante no ensino de língua, que essa não é habilidade para se desenvolver o senso crítico dos alunos. Habilidade é um conceito que faz parte do currículo oficial do estado de São Paulo e diz respeito às competências que os alunos devem adquirir ao estudar determinado conteúdo. O discurso do professor é marcado pela heterogeneidade, é constituído por diversos outros dizeres já antes ditos. O recorte nos traz os traços discursivos inconscientes que advêm dos PCN. Só tem senso crítico quem sabe ler e escrever? Quem não é alfabetizado não é capaz de desenvolver a criticidade?

P9. A Língua Portuguesa se baseia no uso da língua. Os alunos *devem conseguir utilizá-las* em suas diferentes modalidades e em diversas situações.

Esse processo deve ser gradual, sempre partindo daquilo que já é de domínio dos alunos para aquilo que é novo. Para isso, o professor deve utilizar o texto, oral e escrito. Todas as atividades devem ser centradas nele e é a partir dos textos que as questões gramaticais devem ser trabalhadas com atividades que sejam significativas para o aluno.

Para o sujeito P9, as atividades importantes no ensino de língua devem focar o uso de textos orais e escritos nas diferentes situações sociais, sempre partindo do conhecimento prévio do aluno. A escolha das palavras “língua, alunos, professor, texto, escrito, gramaticais” nos encaminha para a formação discursiva do campo educacional. Segundo esse professor, a gramática não deve ser trabalhada de forma descontextualizada, mas sim a partir dos textos, só não menciona como é essa gramática contextualizada. O discurso tem características predominantemente imperativas. A escolha das expressões “devem conseguir”, “deve utilizar texto”, “devem ser centradas” relacionam-se a uma obrigação, onde se evidencia a perspectiva do enunciador sobre a obrigatoriedade perante uma determinada situação, ou ainda, sugere uma noção de sugestão, probabilidade em relação a algo. Novamente o discurso do professor não se insere a um dizer explícito, mas sim a um discurso heterogêneo, atravessado pelo seu avesso, constituído pelo seu inconsciente. É um sujeito que tem a ilusão de estar produzindo um discurso homogêneo, porém, retorna outros já ditos, ora pela polissemia, ora pela paráfrase. Observamos a utilização do discurso pedagógico em que o professor aparece como o detentor do saber e os alunos aprendizes, não sabem utilizar a língua materna. Se os alunos não sabem utilizá-la, então, como se comunicam?

5. Algumas considerações

Por meio da análise dos discursos de cinco professores da rede estadual de estado de São Paulo, verificamos, como afirma Orlandi (2011), que o discurso é linguagem em interação. Sendo assim, o discurso do sujeito é heterogêneo, em outras palavras, um discurso atravessado pelo avesso, pelo outro que o constitui. O sujeito é desta forma, resultado de seu discurso, é resultado daquilo que fala, é efeito da língua.

O sujeito fala de acordo com a posição em que ocupa, o seu discurso em questão, é o discurso de professor, sujeito que detém o conhecimento.

Dessa forma, o sujeito é afetado na e pela linguagem, nas relações de alteridade que estabelece com o outro, por meio do seu discurso. Su-

jeito é corpo e mente comandado pelas ideologias presentes em seus discursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALTHIER-REVUZ, J. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). Trad.: Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, vol. 19, p. 25-42, 1990.

_____. *Entre a transparência e a opacidade: um estudo enunciativo do sentido*. Campinas: UNICAMP, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa (PCN)*. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CAMPOS, Augusto de. *Poesia da recusa*. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CONSULTAS e artigos com a palavra “discurso”. Disponível em: <<http://origemdapalavra.com.br/site/palavras/discurso>>. Acesso em: 19-04-2015.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Trad.: Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1987.

_____. *A ordem do discurso*. Trad.: Laura F. de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2013.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S.; FRANCO, F. M. *Dicionário enciclopédico ilustrado Veja*. São Paulo: Abril, 2006.

ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2010.

_____. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 2011.

**O JARGÃO EVANGÉLICO:
ASPECTOS SOCIOLINGÜÍSTICOS
DAS EXPRESSÕES DO CRISTÃO CONTEMPORÂNEO
– IDENTIFICANDO AS COMUNIDADES FALANTES**

Wagner Pavarine Assen (UEMS)

wagner.assen@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Das miscelâneas doutrinárias, interpretativas e diversas congregações crescentes por todo Brasil, nasce, como produto disso, peculiaridades linguísticas que se podem identificar com uma língua particular e totalmente nova. O “crente” contemporâneo já tem seu vocabulário particular que o identifica, e que, assim como o “boom” evangélico também explode nas mais diversas manifestações linguísticas. Na tentativa de se traçar um parâmetro de perspectiva histórica da língua e de relações inerentes entre doutrina, adeptos e comunidade, no intuito de não só identificar seus usos e frequências, mas o papel que as gírias e jargões dos cristãos atuais exercem sobre a sociedade, este trabalho tem o objetivo de estudar tais premissas. O uso de gírias e jargões e até de interjeições de saudação identifica comunidades ao longo dos anos, não diferente disso os cristãos se apropriam de uma linguagem hermética que também os identifica como “irmãos”, por exemplo. Com base nos pressupostos sociolinguísticos em congruência com o percurso histórico doutrinário das comunidades cristãs estudadas, analisa-se o protestantismo no Brasil de modo que se percebem usos e costumes de fala, considerando que cristãos sejam, segundo IBGE, a vertente religiosa que mais cresceu nos últimos anos e ainda continua a crescer. Sendo assim, concatenando ao estudo pressupostos históricos sociais da linguagem feitos por Peter Burke (1997) este artigo intenta identificar, inspecionar e analisar a fala do cristão atual frente ao que se vive na comunidade protestante brasileira.

Palavras-chave: Linguística. Sociolinguística. Jargão. Discurso religioso. Evangélicos.

1. Introdução

Verificando a necessidade, a priori, de entender como se deu a chegada das vertentes protestantes no Brasil, desde a época do Brasil colônia e como estas se evoluíram até os dias de hoje. Considerando também a teoria da variação linguística estudada por Labov, (1972) tentar-se-á desenvolver paralelos pertinentes entre língua, no caso os jargões, e sociedade. Nesta relação, defendida nos primórdios dos estudos sociolinguísticos, entre língua e sociedade ponderou Calvet (2002) que a língua muda inerentemente às mudanças sociais diversas, sendo assim La-

bov aprimorou tais estudos em congruência com a sociologia. Posteriormente a isso William Bright afirmou, em conferência 1963, que “uma das maiores tarefas da sociolinguística é mostrar que a variação ou a diversidade não é livre, mas que é correlata às referências sociais sistemáticas”. (BRIGHT, 1966 *apud* CALVET, 2002, p. 29)

Quanto às bases da sociolinguística, temos o quesito heterogeneidade linguística, que afirma que a língua é, em suma, flexível e em constante transformação, sofrendo mudanças, o que contraria as ideias saussurianas que se prendeu aos pressupostos internos da linguagem descon siderando o contexto social em que a língua se insere.

Em relação a variação linguística parte do pressuposto de análise das formas distintas de se dizer a mesma coisa, variando os sentido ou a pronuncia, ou palavras que desempenham as mesma função semântica porem grafadas de maneira distinta, concatenados a isso fatores externos, geográfico/ sociais que influenciam tais mudanças. Como exemplo pode-se citar as diferenças do falar dentro do Brasil, os diversos “portugueses” falados de norte a sul.

Sobre tudo se tratando de jargões, gírias e interjeições faladas pelos cristãos evangélicos (protestantes) no Brasil analisaremos essas mudanças como produtos de suas doutrinas, em evolução temporal, demarcando seu grupo de fala e o modo como falam.

Como estudo introdutório demarcaremos as denominações estudadas, definindo de antemão suas diferenças bíblicas interpretativas e como produto disso suas diferenças doutrinarias.

Sobretudo temos o surgimento do *evangeliquês*. Uma fala particular aos crentes contemporâneos que marcam e externam sua fé por meio de seu discurso. Chamando de “irmãos” uns aos outros e saudando, na maioria, das vezes com um “a paz do Senhor”, os crentes expressam sua fé e “separação” (santificação) de diversas formas, desde as vestimentas, lugares que frequentam ou não e principalmente o modo de falar, seja ele por exclusão de termos e apropriação de outros.

Muito provavelmente já se ouviu por ai frases como “*mas fulano é do mundo*”, “*vigia, crente*”, “*varão esta na prova*”, “*a varoa é mulher de Deus*” e outras centenas de frases que caracterizam este grupo de falantes. Os cristãos evangélicos são pertencentes a vertente religiosa que mais se difunde no Brasil, e que segundo estatísticas ainda crescerão muito mais.

A considerar o declínio de fiéis da igreja católica e sua migração as igrejas evangélicas, os avanços midiáticos e vertentes piramidais neopentecostais de agregação de adeptos como os G12 e M12, implantaram métodos estratégicos administrativos, as chamadas células, de buscarem seguidores e multiplicação. Nascido através do colombiano Cesar Castellanos, o G-12, visa um crescimento da “igreja” em células, onde cada líder ou pastor lidera outros doze, e sucessivamente cada doze lidera mais doze. Processo administrativo que quantitativamente tem de muito “certo” se não fosse pelas premissas heréticas e refutações bíblicas que as desaprovam. Ainda sim temos as denominações adeptas da *teologia da prosperidade*, oriundas dos Estados Unidos, que visam o acúmulo de bens e a satisfação financeira dos fiéis dizimistas, que respondendo a necessidade dos brasileiros ávidos por tais soluções monetárias lotam as os templos para barganharem o pouco que têm em troca de mais.

Neste cenário gospel, até então, esfacelado pela deturpação bíblica apostólica, principalmente, esse método de comunicação tem papel fundamental para a propagação desta retórica falaciosa os líderes tem o poder de perpetuar o engano que, discrepante das escrituras sacras visam as grandes multidões por motivos dos mais diversos, dinheiro fama etc. Temos nos últimos 20 ou 30 anos um crescimento do movimento evangélico grandioso. E sim, para marcarem sua crença, ideologia ou filosofia, hermeticamente cria-se a todo instante, palavras que refletem seus princípios, nasce o *evangeliquês*.

Como definição de comunidade de fala Labov salienta:

A comunidade de fala não é definida por nenhum acordo/contrato no uso de elementos de língua, mas pela participação em um jogo de normas compartilhadas; tais normas podem ser observadas em tipos claros de comportamentos avaliativos e pela uniformidade de modelos abstratos dos padrões da variação que são invariáveis em relação aos níveis particulares de uso. (LABOV, 1972, p. 120-121)

Nota-se que os evangélicos compartilham não só da crença no cristianismo, mas que isso produz costumes comuns, ideais de vida, convívio e uma série de fatores que os aproximam pela fraternidade da trindade considerando uns aos outros como irmãos. A língua particular destes desempenha papel essencial tanto na propagação destes ideais comuns, quanto na produção da comunicabilidade em si. Muitas vezes os termos como “*mistérios de Deus*” tem uma carga semântica compreensível somente para os adeptos da fé cristã.

Em congruência com as premissas elaboradas por Burke, verifica-

se que cada grupo pequeno ou grande, de bandidos ou ladrões, médicos ou profissionais de diversas áreas, ocultistas, empresários ou jovens, oriundos de becos ou de mansões, adequam, adaptam, excluem ou se apropriam de palavras, transformam ou deixam de usar, resgatam e mudam seu significado para se fazer entender, comunicar seja qual for o motivo, rapidez da fala, camuflagem, polidez ou oposição aos padrões.

Das definições de jargão, aplicamos os pressupostos históricos sociais da linguagem estudados por Peter Burke, sendo “uma antilinguagem de uma contracultura”. Termo usado para se referir à fala inteligível (BURKE, 1997, p. 8). Inteligível não para os fiéis, mas hermética.

Uma ressalva importantíssima é esclarecer o caráter não generalizador da crítica acida, quanto à comunidade de fala, mas lembrar de que muitas vertentes e doutrinas ainda zelam pela ortodoxia bíblica, também ressaltar que o presente estudo se objetiva em análise sociolinguísticas das falas dessas comunidades, sendo assim possíveis percepções do contexto histórico social das igrejas, e não teológica plena.

2. As comunidades estudadas e seus respectivos trajetos históricos

Três são as comunidades a serem estudadas, Igreja Batista, Igreja Presbiteriana e as denominações pentecostais (ou neopentecostais). A priori contextualizaremos as três doutrinas hoje dando um breve parecer de seu trajeto histórico no Brasil. Postularemos, após isso, alguns jargões das igrejas pentecostais. A julgar que hoje essas três denominações, estatisticamente, são as mais numerosas e com fiéis que mesmo que migrem de uma denominação para outra, ainda assim permanecem nessas três. A Assembleia de Deus seria precursora da vertente neopentecostal no Brasil.

Organizado por Lutero na Europa, no século XVI, que percebeu o distanciamento entre a ortodoxia bíblica e as práticas da igreja. Escrevendo assim as “Noventa e cinco teses” na porta da igreja do Castelo.

Em 1529, durante a campanha da Reforma Luterana, uma Dieta de Espira (sessão da Dieta do Sacro Império Romano Germânico, quando este se reunia na cidade de Espira, na Alemanha) determinou que nenhuma mudança religiosa seria realizada na Alemanha até a reunião de um concílio geral. Em virtude disso, tanto católicos como luteranos ficariam nas posições até então assumidas. Tal decreto provocou o protesto de 14 cidades imperiais e 6 príncipes em 1527. Daí a nomenclatura “protestantes”, que só começou a ser usada como substantivo no século XVII, onde passou a designar todos os cristãos reformados que se opõem a Roma. Os reformados do século XVI se autodenominavam “evangélicos” e, atualmente, as igrejas que se identificam com o ideal re-

formista preferem se autodenominar da mesma forma (BETTENCOURT, 2000).

O cristianismo protestante, então, originou o que denominamos evangélicos, ou mais popularmente chamados de “crentes”. Uma classe, uma comunidade que além de cristã, é uma comunidade de fala. Inseridos no Brasil pelos movimentos migratórios do século XIX e pela propagação missionária também no início deste século. Os primeiros a fundarem suas igrejas foram os alemães com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana, pouco tempo depois os norte-americanos fundando no Rio de Janeiro, com a Igreja Congregacional do Brasil, e em seguida a Igreja Presbiteriana. Produto da abertura política religiosa feita por D. Pedro II, muitas igrejas migraram de seus países para se instalarem e propagarem o evangelho.

A igreja Presbiteriana Independente, totalmente nacional, surge em 1903, com Eduardo Carlos Pereira. Já a convenção Batista Brasileira se organizou em 1907 na Primeira Igreja Batista da Bahia, em Salvador. Ambas passaram por mudanças e convenções de suma relevância para seu estabelecimento no Brasil, se dividiram e se aproximaram, e através de seus conselhos elaboram suas respectivas doutrinas usos e costumes.

As igrejas pentecostais e neopentecostais se basearam em quatro grandes denominações que “fundaram” tal viés de evangelho nacional. A primeira foi a Congregação Cristã no Brasil, fundada por Luigi Francescon, que ao migrar da Igreja Presbiteriana Italiana adere ao pentecostalismo e visita o Brasil em 1910 iniciando as primeiras igrejas no Paraná e em São Paulo.

Os suecos Daniel Berg e Gunnar Vingren, antes batistas, se inserem em neopentecostalismo chegam a Belém do Pará em 1910, onde fundam suas primeiras igrejas que posteriormente chamariam de *Assembleia de Deus*.

Posteriormente a Igreja Evangélica Pentecostal O Brasil Para Cristo foi fundada por Manoel de Mello, antes da Assembleia de Deus, após campanha de evangelismo as “cruzadas” denominadas “O Brasil para Cristo”. Já no final da década de 1970, inaugura um grande templo em São Paulo.

Surge também a Igreja Deus é Amor, com fundação de Davi Miranda na vila Maria, onde se localiza a sede mundial na Baixada do Glaciário.

A Igreja Universal do Reino de Deus fundada pelo bispo Edir Macedo. De criação católica, migrou para a Igreja Nova Vida quando jovem, de onde saiu para fundar sua própria, em 1977, de nome Igreja da Benção, no Rio de Janeiro. Inaugura o primeiro programa de rádio. Vai aos Estados Unidos onde reside por algum tempo, em seu regresso transfere sua igreja para São Paulo e adquire a Rede Record de Televisão.

Não consideraremos aqui as igrejas atuais oriundas destas anteriormente citadas, porém grande parte delas originaram denominações com princípios ideológicos parecidos.

3. Os neopentecostais inovando o evangeliquês: alguns jargões

O movimento neopentecostal teve crescimento significativo na década de 1970, originadas das denominações que nos dias de 1910 vieram dos Estados Unidos, teve nessa mescla cultural, ideológica e principalmente visões particulares de cada líder ponto crucial para a formação de novas igrejas como as citadas a seguir. Sendo assim, mesmo havendo uma mesma crença, o cristianismo, um mesmo livro central a Bíblia, o discurso dos pregadores muda, pois também mudou o modo como entendem as escrituras.

As principais igrejas neopentecostais, fundadas por pastores brasileiros, são a Universal do Reino de Deus, a Internacional da Graça de Deus, a Comunidade Evangélica Sara Nossa Terra e a Igreja Renascer em Cristo. Elas têm como principal característica a ênfase entre a guerra espiritual contra o Diabo e seus representantes na terra e a pregação da Teologia da Prosperidade, que afirma que o cristão deve ser próspero, saudável, feliz e vitorioso em seus empreendimentos terrenos (MARIANO, 2004).

Pode-se afirmar que o neopentecostalismo é a vertente pentecostal que mais cresce atualmente e a que ocupa maior espaço na televisão brasileira, tendo esta nova versão do pentecostalismo iniciado com a Igreja Universal do Reino de Deus. As igrejas neopentecostais do Brasil baseiam seus cultos na oferta especializada de serviços mágico-religiosos, de cunho terapêutico e taumatúrgico, centrados em promessas de concessão divina de prosperidade material, cura física e emocional e de resolução de problemas familiares, afetivos, amorosos e de sociabilidade, o que condiz com as expectativas de quem crê na possibilidade de alcançar benefícios nesta vida através de instituições que “intermediam” forças sobrenaturais. Estas igrejas, por vezes, utilizam estratégias que atraem e convertem para si, em maior parte, as camadas mais pobres da sociedade, muitos deles carentes e em crise pessoal, geralmente mais vulneráveis a

esse tipo de abordagem. (RABUSKE, 2012, p. 264)

A título de registro, veremos alguns jargões que causam estranhamento às pessoas que não fazem parte das comunidades de fala. Os jargões dos “crentes” têm função comunicativa das mais diversas. Por exemplo, os diversos nomes de satanás que os cristãos criam de maneira eufêmica para não falar o nome do “adversário”. Como um tabu linguístico que não pode ser dito tal como nome de doenças, sexo com a carga semântica parecida a dos “palavrões”. Os cristãos evangélicos têm como base do pensamento a bíblia, cuja escrita data de mais de três mil anos. Adequar à fala que demonstre a crença, pois é necessário externar a diferença entre os cristãos e os do “mundo”.

Temos o primeiro exemplo: > *os do mundo*. Com uma carga semântica similar ao “*ímpio*”, significa o não crente, aquele ainda não é convertido ao “evangelho”, cujas práticas não condizem com as do “salvos”. Dizer que é *salvo* significa socialmente aquele que já é crente, e *crente* significa ser *salvo*. Uma das práticas do evangélico é a oração, e perante a sociedade em geral que professam outra religião falar que “*ora*” ou falar “oração” é remeter o pensamento aos evangélicos. O vocábulo *mundo*, também é utilizado:

- *música do mundo*
- *roupa do mundo*
- *amizades do mundo*
- *cultura do mundo*
- *ou sintético: mundana ou mundano*. Valido também para comentários pejorativos no meio de uma conversa entre evangélicos: sentença > *este comentário foi mundano*.

A saudação comum dos evangélicos também varia de igreja para igreja, demarcando pela escolha léxica a religião, permeando os diálogos. Por exemplo, a igreja Congregação Cristã do Brasil saúdam uns aos outros com “*a paz de Deus*”. Já os evangélicos das denominações celulares no modelo dos 12, como Sara Nossa Terra ou o MIR Ministério Internacional da Renovação saúdam com a palavra hebraica *Shalom*, que significa a “*paz*”, com variações do tipo “*Shalom Adonai*” que significa “*a paz do senhor*”. Outra saudação comum entre os pentecostais mais tradicionais é “*graça e paz*”, usado em saudações no púlpito e introdutórias de diálogos.

A interjeição “*misericórdia*” pode ser usada com o mesmo valor bíblico, que se relaciona a perdão e esperança divina, quando introduzidos coloquialmente seu valor passa a ser de espanto ou susto, algum acidente ou uma situação de pêsames.

Exemplo: “– *Fulano se acidentou*”. – “resp.: *Misericórdia!*”

4. Considerações finais

Visamos o registro dessas expressões, porque tudo que é vigente na fala hoje pode não estar em uso amanhã, considerando o avanço dos movimentos evangélicos no Brasil. As escolhas léxicas, o uso dos jargões, faz a fala dos crentes algo pertencente exclusivamente a eles, tais estudos não se findam aqui, muito pelo contrário. Posteriormente serão aplicados de modo mais aprofundado a possíveis aportes teórico-metodológicos sociolinguísticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMPOS, B. *Da reforma protestante à pentecostalidade da igreja*. São Leopoldo: Sinodal; Quito: CLAI, 2002.

CAMPOS, L. S. Protestantismo histórico e pentecostalismo no Brasil: aproximações e conflitos. In: GUTIERREZ, B.; CAMPOS, L. S. (Eds.). *Na força do espírito: o pentecostalismo na América Latina: um desafio às igrejas históricas*. São Paulo: Associação Literária Pendão Real, 1996, p. 105.

IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home>>.

_____. Censo 2010. Disponível em: <<http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo?id=3&idnoticia=2170&view=noticia>>.

MONTEIRO, J. L. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

PRETI, Dino. *Estudos de língua oral e escrita*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

O MEDIEVALISMO NA EDIÇÃO CIENTÍFICA DE TEXTOS BRASILEIROS¹³³

José Pereira da Silva (UERJ)

RESUMO

Aproveitando a oportunidade em que se faz o lançamento de um livro em homenagem à medievalista, Profa. Ângela Tonelli Vaz Leão, que também recebe a Medalha Serafim da Silva Neto de Destaque em Filologia em 2014, parece adequado fazer algumas reflexões sobre as características da edição científica de textos brasileiros a partir dos numerosos manuscritos conservados em nossos acervos, já que a imprensa só foi liberada aqui depois da chegada de D. João VI, no século XIX. Para isto, será feita uma síntese histórica da editoração no Brasil, serão apresentadas rapidamente as características de uma edição crítica, destacando a questão do estabelecimento do texto, da recensão e da correção, e, por fim, trataremos da edição de documentos fundamentais para o resgate seguro da história social, científica e literária do Brasil nas diversas formas de preparação de textos dessa natureza. Nossas reflexões serão fundamentadas em autores consagrados na teoria e na prática de edições críticas, filológicas ou científicas, como Serafim da Silva Neto (1956), César Nardelli Cambraia (2005), Emanuel Araújo (2008) e vários outros.

Palavras-chave: Medievalismo. Filologia. Edição. Ecdótica. Crítica textual.

1. Introdução

É nossa pretensão mostrar que, quando aplicados à edição de textos históricos, científicos e literários brasileiros (principalmente do período colonial), os procedimentos da edição crítica são os mesmos que se aplicam à edição de textos medievais, segundo se pode ver em *A Construção do Livro*, de Emanuel Araújo (2008), porque, relativamente às formas de se editar um texto medieval, Serafim da Silva Neto ensina, em *Textos Medievais Portugueses e Seus Problemas*:

1 – reprodução fac-similada, a única que pode, realmente, espelhar o original, tirando-o da exclusividade de uma biblioteca, para facultá-lo a todos os investigadores interessados;

2 – edição crítica.

O critério a ser levado em conta nesta última depende se o texto é conhecido por mais de um manuscrito ou apenas por um único. No primeiro caso é indispensável estabelecer a cronologia dos manuscritos e, determinado o mais

¹³³ Uma versão deste texto foi publicada no livro *Atualizações da Idade Média*, organizado pela Profa. Maria do Amparo Maleval (2000, p. 167-186).

antigo, transcrevê-lo – tendo o cuidado de colacioná-lo com os demais e de registrar no rodapé as variantes interessantes, isto é, que melhor esclareçam o texto ou que revelem evolução da língua (no caso, mais frequente, de se tratar de manuscritos de épocas diferentes). No segundo caso, mais simples, há que transcrever o manuscrito único, observando certas normas capazes de assegurar que fica intacta a fase linguística espelhada pelo texto. (SILVA NETO, 1956, p. 22-23)

Como se vê, Serafim da Silva Neto ainda não adota o termo edição interpretativa para o caso de documento preservado por um único testemunho, conceito que ganhou adesão quase geral a partir da publicação da *Introdução à Crítica Textual*, de César Nardelli Cambraia, em 2005.

Considerando-se que a situação cultural e editorial do Brasil continuou durante todo o período colonial a mesma em que viveu a Europa do final da Idade Média, em que não havia imprensa e com a manutenção da produção literária em acervos manuscritos conservados com enormes dificuldades, podemos ter por certo que, com pequenas adaptações, os problemas da edição de quase toda a enorme massa de códices e documentos esparsos produzidos no Brasil colonial poderão ser resolvidos do mesmo modo que sugere Serafim da Silva Neto para os textos medievais portugueses.

Neste sentido, transcrevemos sete das nove normas que ele acreditava serem indispensáveis para se fazer uma transcrição “boa e fiel” daqueles textos, propondo as sete primeiras para o caso dos textos do Brasil colonial:

- 1 – substituir as letras u e i, quando em função consonântica, por v e j;
- 2 – separar as palavras que no manuscrito vêm juntas [...];
- 3 – escrever os nomes próprios com letra inicial maiúscula;
- 4 – desdobrar as abreviaturas;
- 5 – com parcimônia, introduzir acentos agudos e circunflexos, sempre que isso puder evitar confusões e dúvidas;
- 6 – respeitar religiosamente as formas linguísticas, não modernizar, em nenhum caso, qualquer palavra;
- 7 – pontuar o texto, paragrafar, pôr traços nos diálogos.¹³⁴

¹³⁴ As normas 8 e 9 são descartadas porque dizem respeito a elementos relativos à grafia fonética, “desfigurada pela influência latinizante” a partir do século XVI (cf. *op. cit.*, p. 24).

A transcrição proposta por Serafim, nestas regras, não supõe atualização ortográfica. Para os textos brasileiros, entretanto, a edição com a grafia atualizada deve ser preferível, porque não se trata mais do período em que predominava a grafia fonética, mas a grafia etimológica ou pseudoetimológica. Além disso, fique claro que não se poderão deixar estabelecidas aqui todos os detalhes necessários para uma transcrição de documentos para uma edição crítica ou interpretativa moderna, pela limitação que o contexto exige.

2. Síntese histórica da editoração no Brasil

Emanuel Araújo acredita “ser possível dividir a prática editorial brasileira em três períodos principais”, apesar de confessar a sua necessária arbitrariedade e rigidez na tentativa de ser didático:

1) O *primeiro período*, de 13 de maio de 1808, quando o príncipe dom João criou a Impressão Régia, a 1921. Criou-se, então, um público leitor, ávido de obras técnicas e de ficção. (Cf. ARAÚJO, 2008, p. 28-29)

No Segundo Império, estabeleceram-se no Rio de Janeiro algumas editoras de renome que, entretanto, pouco acrescentaram à técnica de editoração. Iniciando-se este século, as tipografias brasileiras achavam-se tão mal equipadas que as obras de nossos principais autores eram impressas na França e em Portugal. Rubens Borba de Moraes registra, em seu livro *O Bibliófilo Aprendiz*, que eram “impressões banais, correntes, baratas”, mas “tecnicamente bem-feitas, com página de meio título, índice e outros detalhes, além do papel de boa qualidade” (MORAIS, 1975, p. 180). Mas, segundo Mário Pontes, no artigo “Aportuguesados à Força”, publicado no *Jornal do Brasil*, era comum os revisores portugueses de livros brasileiros adaptarem a linguagem dos autores a usos gramaticais lusitanos, deturpando o ritmo e algumas peculiaridades intrínsecas a seus discursos. (PONTES, 1981)

2) O *segundo período* (1921-1967) surgiu da luta pela melhoria da comunicação entre Brasil e Europa, durante e logo depois da Primeira Guerra Mundial, com pequena melhoria de qualidade da indústria editorial brasileira. Mas a produção e comercialização do livro, de 1917 a 1925, quando Monteiro Lobato faliu, marcou a luta das casas publicadoras brasileiras pela conquista de sua própria identidade, assimilando o que se fazia na Europa e nos Estados Unidos, inovando e adaptando-se ao novo e impreciso mercado leitor.

Em 1921, a Companhia Editora Nacional daria início a esse segundo período, ao lançar o volume de estreia da coleção Brasileira.

O exemplo da Brasileira seria seguido até hoje por coleções semelhantes. Ressaltem-se, também como pioneiras, a Documentos Brasileiros, iniciada em 1936, da Editora José Olympio, e a especializada Biblioteca Histórica Brasileira, iniciada em 1940, da Livraria Martins Editora. Os especialistas em editoração começavam a ver seu trabalho aceito e aprovado na prática.

Nesse processo de reconhecimento, aparentemente em atividade paralela à dos historiadores, mas de fato sob rigorosa orientação ecdótica, os filólogos tiveram papel destacado. Eles valorizavam não só a recuperação dos textos, mas também a sua escrupulosa publicação em edições críticas. Muitos nomes poderiam ser destacados, conforme nos lembra o professor Anthony Julius Naro, em *Tendências Atuais da Linguística da Filologia no Brasil* (Cf. NARO, 1976, p. 73-79), porém o grande marco editorial nesse sentido foi a série de 11 volumes de textos arcaicos saídos entre 1963 e 1969, sob a direção de Antônio Geraldo da Cunha, editados pelo Instituto Nacional do Livro. Além disso, coube a outro filólogo ocupar, na teoria e na prática, o espaço vago pela dissociação dos trabalhos de filologia e de editoração: trata-se de Antônio Houaiss, que não só elaborou verdadeiro tratado de textologia, nos *Elementos de Bibliologia* (1967), como se encarregou da editoração comercial de obras complexas, destinadas à mais ampla divulgação, como enciclopédias e dicionários.

3) O *terceiro período* (1967 em diante) teve como inaugurá-lo e servir de ponte para a editoração profissional o trabalho de Antônio Houaiss. Desde a década de 1960, segundo Roberto Átila Amaral Vieira, em “Redução dos custos gráfico-editoriais”, as principais editoras parecem convencidas de que “quanto mais investir nos originais, menos a editora está despendendo na fase gráfica; quanto mais os originais demorem na editoração, mais rápida e economicamente o livro sairá da gráfica.” (VIEIRA, 1981, p. 135).

Enfim, chega-se à conclusão de que foram vitais quer o esforço dos tipógrafos da Imprensa Régia, quer, sobretudo, o pioneirismo de editores como Monteiro Lobato e o resgate da editoração através do trabalho dos filólogos. Hoje qualquer casa publicadora de médio porte dispõe de um departamento editorial que controla todo o fluxo dos originais, inclusive solicitando a colaboração de especialistas nessa ou naquela matéria para esse ou aquele original cujo perfeito domínio escapa ao editor

de texto. Pretende-se produzir livros bem acabados, em resposta às solicitações de um mercado cada vez mais exigente. (Cf. ARAÚJO, 2008, p. 32)

3. Edição crítica

No trabalho de edição crítica, o filólogo e o editor de texto quase se confundem.¹³⁵ Vem do século passado a discussão sobre a *forma* ideal que o texto crítico devia apresentar-se ao leitor. Em princípio, segundo Américo Jacobina Lacombe em sua *Introdução ao Estudo da História do Brasil*, “antes de perguntar se o testemunho trazido por um texto é aceitável ou não, é evidentemente necessário estar seguro de que o lemos na forma em que foi escrito, ou, ao menos, na forma mais próxima possível” (LACOMBE, 1974, p. 100-101). Este princípio é incontestável, mas o que nunca ficou claro é o limite do preparador de originais ou do filólogo na produção (ou reprodução) de registros técnicos de orientação dirigidos ao leitor, quer no corpo do texto, quer em notas.

A escolha, obviamente, depende por inteiro das solicitações do mercado. Ou seja, a edição que se dirige ao leitor especializado em linguística, história, medicina, arquitetura etc. deverá conter todas as minúcias que costuma figurar em complexos aparatos, mas a edição destinada ao leitor culto (não necessariamente especializado) nunca pode comportar mais que breves notas com vistas à pronta inteligência do texto, além de uma boa, simples e clara introdução.

À primeira vista, assim, o problema parece resolvido: parafernália erudita para o leitor “erudito”, simplicidade cristalina para o leitor “comum”. Acontece que nenhum leitor é erudito ou comum diante de um texto: em primeiro lugar, ambos degustam, na qualidade de *leitor*, embora de formas diferentes, o prazer da palavra, da construção das frases e de seu conteúdo informativo; e em segundo lugar, ambos dependem – em se tratando de textos antigos – de sua credibilidade. (Cf. ARAÚJO, 2008, p.

¹³⁵ Ainda durante o século XIX essa atividade era exercida em grande parte pelos filólogos, e foi a partir do trabalho de alguns deles que a técnica da editoração conheceu um grande avanço, sobretudo com Karl Lachmann (1793-1851), a quem se devem os princípios básicos da crítica de textos, modernamente desenvolvidos por especialistas como Paul Maas, Henri Quentin e Giorgio Pasquali. Todavia, a essa altura já não se dava o caso de se reunirem em uma só pessoa a atividade do *filólogo* e do *editor*, salvo quando se tratava de recuperar, para publicação, textos de autores mortos ou, especificamente, para edições críticas sob um rigor próprio do labor filológico (ARAÚJO, 2008, p. 48-49).

4. Estabelecimento do texto

Os alemães sistematizaram e desenvolveram a filologia “microscópica” (a edição que leva às últimas consequências o aparato crítico suscitado pelas variantes de manuscritos, colação de textos etc.). Muitos divergiram desse tipo de editoração, por achá-lo “pesado” e insensível à beleza ou ao próprio conteúdo informativo do texto, fragmentando-o, retalhando-o no aparato destinado a esclarecer lacunas, corruptelas, interpolações etc. Romagnoli, em 1917, defendia, as “edições populares” dos clássicos, despojadas daquele cotejo escrupuloso dos códices, tão caro aos alemães. Assim como não desistia da atualização ortográfica e da pontuação, o que não corromperia o conteúdo do texto. Gaetano Righi, em sua *Historia de la Filología Clásica*, citada por Emanuel Araújo (2008), quase resolve o impasse, como se vê na transcrição abaixo:

Sem textos não há estímulo que nos mobilize sequer a pensar ou a elaborar um pensamento nosso... O texto é o instrumento que fixa materialmente o discurso escrito, o mesmo discurso escrito englobado no material que o contém e incorpora, certifica-o e transmite-o, com sua estrutura gramatical e sintática, com sua apresentação orgânica e total, possivelmente por decifrar, reintegrar, recompor e constituir. E, em seguida, por interpretar.

O diligente afã de exatidão, a certeza do escrito, meta específica da filologia, é certamente um utilíssimo elemento cultural, uma respeitável virtude científica e até uma peculiaridade intrínseca, constitutiva do conhecimento de um discurso transmitido. Mas pode acontecer introduzir-se, na interpretação, o cuidado excessivo ou exclusivo pelo detalhe, ...quase esgotando, nessa dedicação, as energias mentais que poderiam e deveriam reservar-se para empresas de maior importância.

...texto, documento, página, escrito etc., são termos sinônimos que se ligam intrinsecamente à ideia de filologia, a qual evoca a de exatidão e, também, a de uma essencial forma visual, uma representação tangível necessária para se passar a compreender o sentido. ...A filologia é, portanto, expressão essencial do conhecer, pois só filologicamente, isto é, sobre os textos, na plenitude de seu significado sensível e representativo, se conhece um autor, um discurso ou um conceito. (RIGHI, 1967, p. 15-16 e 19-20, *apud* ARAÚJO, 2008, p. 184).

A prática filológica é importante para o editor de texto profissional preparar edições diplomáticas, exegéticas etc. ou edições *críticas*, em que se estabelece em definitivo o texto, através da cuidadosa comparação de suas variantes. Mesmo o preparo de uma edição popular requer uma redobrada segurança quanto à fidedignidade do texto, alcançada por via do penoso e microscópico trabalho filológico.

Como no Renascimento, os editores de texto continuam a divergir quanto aos critérios da preparação de originais de uma edição crítica, em

que intervêm variados padrões normativos. Mas continuam válidas as normas estabelecidas pelo primeiro grande sistematizador da crítica textual, Karl Lachmann (1793-1951), principalmente nas introduções metodológicas apresentadas na edição de *De Rerum Natura*, de Lucrécio, e na edição do *Novo Testamento* em grego (Cf. BASSETTO, 2001, p. 43). Basicamente, foi ele quem estabeleceu que a fidedignidade de um texto se apoiava na recensão e na correção, incluindo-se aí todas as variáveis advindas da comparação das diferenças dos manuscritos e das edições, conforme esclarece suficientemente Giorgio Pasquali, em sua *História da Tradição e Crítica do Texto* (Cf. PASQUALI, 1952, cap. I, *apud* ARAÚJO, 2008, p. 186).

5. Recensão

Recensão é o julgamento de todos os testemunhos que auxiliam a reconstituição do texto para se formar a história da tradição. Pode-se afirmar que a recensão se constitui fundamentalmente de duas operações: classificação e colação.

A tarefa de classificação de manuscritos torna-se relativamente simples no caso de o editor de texto dispor do manuscrito autógrafo (do autor) ou de apenas uma cópia (apógrafo) daquele original.

A edição baseada em um só testemunho (*codex unicus*) requer pormenorizada descrição e segura decifração, sem o que, será justo falar-se em “contrabando literário”. A correta classificação (incluindo-se, está visto, datação, natureza e identificação) do texto, mesmo de *codex unicus*, torna-se essencial para sua credibilidade.

Quase sempre, entretanto, o editor de texto dispõe de vários testemunhos. E aqui, a tarefa básica do preparador consiste em inteirar-se da quantidade de manuscritos existentes, teoricamente baseados no original ou em cópias do original. Para levar a cabo esse trabalho, o editor deverá consultar catálogos de bibliotecas e, se houver, edições anteriores. (Cf. ARAÚJO, 2008, p. 187-188)

Realizada a classificação, o preparador elegerá os melhores e os mais antigos manuscritos ou, no caso de impressos, edições. Considere-se, nessa etapa, que um manuscrito, pelo fato de ser mais recente, é em consequência o mais distanciado do original; a última cópia da série cronológica, no entanto, pode ser a melhor de todas no caso de ter-se baseado em fontes mais próximas do original, eliminando, portanto, a acumu-

lação de erros – aliás inevitáveis em quaisquer reproduções. Sobretudo ao tratar-se de manuscrito, ele é considerado bom quando não corrige os erros de suas fontes, o que permite ao editor conhecer o estado primitivo das alterações. Torna-se imprescindível, assim, proceder à elaboração de um estema, isto é, à verificação das relações de dependência entre os manuscritos. Trata-se, na prática, de um trabalho de colação isto é, de registro de variantes através da acumulação, variedade e natureza semântica de erros. Estabelece-se, dessa forma, o que os filólogos denominam “tradição” do texto ou a história dessa tradição.

E a complicação não para aí, porquanto se pode contar, por exemplo, com um arquétipo perdido e subarquétipos perdidos ou com a mistura de tudo isso (ARAÚJO, 2008, p. 189).

Apesar de todo o instrumental técnico para estabelecer-se com segurança a colação de textos com vistas à fixação de um estema, seu resultado dependerá da habilidade do editor no exercício da crítica verbal dos vários testemunhos.

6. Correção

O trabalho de correção consiste na justa avaliação da crítica verbal, isto é, na verificação de erros ou no levantamento de conjeturas quando da impossibilidade absoluta de correção segura. Este último tipo de emenda, às vezes, é muito difícil para o editor, que o encontra tanto nos manuscritos quanto na cópia digitada de seu próprio original. O digitador, como o copista manuscrito, erra devido ao cansaço, à má compreensão de letras, ao desconhecimento de regras gramaticais, à separação defeituosa de sílabas, ao imperfeito entendimento de siglas e abreviaturas do manuscrito etc. Esses, contudo, são na maioria considerados *erros óbvios*, facilmente reconhecíveis.

Instala-se a maior confusão quando o editor se depara com os chamados *erros latentes*. Neste caso, o trabalho torna-se essencialmente filológico, visto que não há como proceder às correções sem profundo conhecimento tanto da língua em que se expressa o texto quanto das paleografias correspondentes, isto é, das antigas *formas* de escrita. Sabe-se, com efeito, que entre o arquétipo e o manuscrito mais recente permeiam diversas escolas de escribas em que variam as particularidades de cada escrita, de modo que se tornam inevitáveis confusões de letras, de grupos de letras, de ligaduras etc., pois ficou a critério de cada copista a interpre-

tação dessas passagens (ARAÚJO, 2008, p. 192).

Tem-se aí a maior fonte de erros latentes, porquanto em grande parte dos casos aqueles copistas pretenderam “corrigir” palavras ou trechos de seu original que não entendiam. E, nesse terreno, pouco há que dizer, pois a história de um texto requer tratamento único por parte do editor. Daí avalia Henri Quentin, em seus *Ensaio de Crítica Textual*:

A ecđótica é a parte da crítica relativa ao estabelecimento e à edição dos textos. [...] Ou melhor, é o lugar de outra ciência: a dos erros e de sua gênese... A paleografia, a diplomática, a cronologia, a gramática, a filologia, todas as ciências úteis ao editor são objeto de ensino, mas quando se trata de fazer sair dos manuscritos antigos um certo número dentre eles e de escolher entre as diversas lições que apresentam, os guias passam a faltar ou quase isso; cada um deve ser seu próprio mestre e fazer suas experiências (QUENTIN, 1926, p. 9 e 27).

Nenhum tratado, pode-se concluir, por mais minucioso que seja, nunca resolverá os problemas concretos com os quais se depara o editor de texto. Saiba-se, entretanto, que se deve levar em conta que, no caso de a leitura revelar-se irremediavelmente corrompida, o único meio de restaurá-la reside na conjectura. Tentativa esta que pode conduzir a uma emenda segura ou a diversas emendas mais ou menos satisfatórias, ou, mesmo, à simples impossibilidade de emenda.

Tais conclusões provêm, em princípio, do exame atento das mudanças verificadas nas cópias mais recentes em relação aos manuscritos mais antigos, teoricamente mais próximos da leitura original. A crítica verbal não considera conjectural, mas interpretativa: a pontuação, a separação de palavras e o emprego das maiúsculas (Cf. HAVET, 1911, p. 113-118). Apreciaremos aqui os casos seguintes, seguindo *La Critica de Texto*, de Giarratano (1951, p. 115-123), sintetizada por Emanuel Araújo, em *A Construção do Livro*, p. 194 e 195:

– *Eros de correção*, que consiste, via de regra, numa “correção” defeituosa do original. Sua ocorrência nos códices é muito comum, por exemplo, na má divisão de palavras.

– *Erros de transposição*, mais frequente na metátese de letras ou sílabas no corpo de uma palavra.

– *Erros de omissão*, principalmente: 1) omissão de letras no corpo de um vocábulo; 2) omissão de letra ou sílaba semelhante na mesma palavra ou em duas ou mais palavras próximas; 3) omissão por haplografia, isto é, sílabas ou palavras que deveriam estar dobradas e que só aparecem uma vez; 4) omissão de monossílabos.

– *Erros de inserção*, proveniente da má compreensão de arcaísmos por parte do copista.

– *Erros de substituição*, causados principalmente pela confusão advinda da má compreensão de nomes próprios.

– *Confusão de letras*, como por exemplo, nos manuscritos latinos mais antigos os números são indicados com algarismos romanos; ora, uma linha sobre a letra multiplica-a por mil em um texto sobre aritmética, mas num texto literário essa linha apenas distingue os números das letras.

– *Confusão de abreviaturas* é frequente na escrita cursiva, em que se usam numerosas abreviaturas para os vocábulos corriqueiros.

O único norteamto possível para se estabelecer uma edição fidedigna reside nos próprios erros, já que constituem leituras ou lições divergentes de cópia para cópia. Entende-se que o exame dessas variantes têm de levar em conta fatores intrínsecos à cópia, como autor, conteúdo, língua e época, mas é do cotejo pormenorizado entre elas que se chegará a acolher no texto a leitura preferida. Em caso de dúvida, é preferível seguir o critério da lição mais difícil, segundo o qual a lição mais difícil tem maiores probabilidades de ser a verdadeira, considerando-se que a lição mais fácil deve originar-se na mais difícil, e não o contrário (ARAÚJO, 2008, p. 195).

As variantes são chamadas de “erros-guias” ou “erros diretivos” porque “podem ser utilizados para a realização de inferências estemáticas”, nas palavras de Paul Maas, em seu livro de *Crítica Textual (Textkritik)* (MAAS, 1957, p. 27). Por sua vez, tais erros tomam a forma de “erros separativos” e “erros conjuntivos”. Neste caso, se dois testemunhos apresentam entre si variantes tão díspares que não possam ser eliminadas por conjectura, estamos diante de erros separativos, que demonstram a independência dos dois textos. Inversamente, se dois testemunhos apresentam erros comuns que demonstrem de forma inequívoca a interligação entre ambos, temos erros conjuntivos.

Por fim, existem as interpolações, devidas à intenção explícita do copista em alterar original, acrescentando-lhe passagens espúrias. Nem sempre as interpolações são facilmente demonstráveis, de modo que, via de regra, o método para sua eliminação permanece arbitrário. Evidenciar uma interpolação requer profundo conhecimento histórico e gramatical, sem o que seus argumentos de nada valerão (ARAÚJO, 2008, p. 196)

7. Textos da história do Brasil

Até princípios do século XIX entendia-se como “edição crítica” principalmente a de textos literários da Antiguidade clássica, mas o historicismo que, no século anterior, vinculava essa atividade à recuperação de algo como “espírito dos povos antigos”, produziu uma derivação inusitada no trabalho filológico: a técnica de editoração aplicada a textos da Antiguidade clássica passou a exercer-se (e de forma revigorada, com inovações adaptadas caso a caso) também para os textos literários medievais de cada país e, ainda mais, para a vasta e dispersa documentação que, de algum modo, resgatava as ditas “memórias nacionais”, legitimando-se, historicamente, as respectivas unidades nacionais.

Esse movimento, de certa forma, continua até hoje. Países que se conformaram sob o colonialismo, como o Brasil, buscam igualmente construir sua própria identidade nacional ao afirmarem sua especificidade histórica em meio a um emaranhado de interferências culturais veiculadas pelos próprios colonizadores e, para isto, o uso das técnicas de editoração e do repertório de edições críticas sob critérios filológicos para fins políticos ou de “política cultural” já é bastante amadurecido.

A própria orientação técnica das edições críticas parece refletir as tendências e os interesses em relação direta com o trabalho do texto:

Entre Bédier e Lachmann o jogo continua aberto: no campo dos nossos textos românicos há quase uma repartição dos filólogos por categorias nacionais. [...] De forma que os dois centros em que ainda se mostra vivo o interesse metodológico pela crítica do texto parecem ser a Bélgica e a Itália. (Cf. PICCHIO, 1979, p. 223-224, *apud* ARAÚJO, 2008, p. 214).

No Brasil, 16 anos após a independência, criou-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro para buscar uma identidade nacional através da história do país, quase sem textos literários significativos, mas rico em uma documentação histórica que abrangia três séculos. Daí a atenção especial para o que se considera “texto histórico”, quer manuscrito, quer impresso. Note-se que em 1860 o barão Homem de Melo já chamava a atenção de seus pares, no IHGB, como se pode ver no artigo “Necessidade de uma coleção sistemática de documentos da história do Brasil”, publicado em 1901, no número 64 da revista do Instituto. Disse ele:

Sente-se ainda na nossa literatura histórica a falta de um trabalho essencial, que deveria preceder a todos os outros: a coleção, sistematizada em um corpo regular, dos documentos de nossa história.

...Os documentos de nossa história estão esparsos aqui e ali, em vários arquivos, em trabalhos diversos, em publicações avulsas, em memórias especi-

ais ou em códices ignorados. Não há deles uma coleção ordenada, que possa servir de guia ao historiador.

O trabalho da geração presente, entre nós, quase reduz-se a busca de materiais, disseminados em mil volumes, diversos e raros.

...na França, na Alemanha, na Inglaterra, esse trabalho de compilação de documentos tem sido empreendido em vasta escala... Por que não imitaremos nós o exemplo da Europa culta, iniciando desde já esses grandes trabalhos, que devem atestar ao futuro a virilidade de nossas lucubrações e garantir a verdade histórica perante a posteridade?

Pensamos mesmo que na realização desta ideia, desde que ela fosse empreendida com consciência e boa fé, o Estado deveria fazer algum sacrifício.

É essa, sem dúvida, uma empresa difícil, que não poderá ser efetuada sem grande trabalho. Em outros países ela tem absorvido os esforços de gerações inteiras.

Entretanto, dê-se o primeiro passo: a geração vindoura completará o resto (MELO, 1901, p. 149-151, *apud* ARAÚJO, 2008, p. 215).

E como até hoje nada se fez nesse sentido, o resultado prático é que nunca se fixaram normas editoriais uniformes, válidas para todos os pesquisadores, no concernente à publicação de documentos históricos (ARAÚJO, 2008, p. 214).

Registra-se aqui uma proposta apresentada por nós em 1995 à FAPERJ e ao IHGB para se trabalhar nesse projeto de estabelecimento de normas seguras para a edição de documentos históricos, através de um projeto de pós-doutoramento, em que já se contava com o apoio declarado do Prof. Vicente Tapajós, da direção daquela casa.

8. Diversidade das edições

Embora ainda não haja no Brasil um repertório exaustivo e sistemático da documentação colonial, na Europa esse tipo de *corpus* parece ter surgido, já no início do século XIX, sob forma modelar, atendendo justamente a motivações como preservação da unidade e da memória nacionais. Talvez a maior contribuição moderna para a publicação de rigorosas edições críticas se deva aos volumes das *Monumenta Germaniae historica inde ab anno Christi quingentesimo usque ad annum millesimum et quingentesimo*, de exemplar organização. (ARAÚJO, 2008, p. 223).

O êxito dessa coleção provocou a criação de sociedades semelhantes à alemã com idêntico propósito, em diversos países. Em Portugal, de-

vido à iniciativa de Alexandre Herculano, surgiram os volumes das *Portugaliae monumenta historica a saeculo octavo post Christum usque ad quintum decimum*, inspirados igualmente no modelo alemão.

No Brasil fundou-se o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (1838), cujos estatutos deixam claro que sua finalidade primordial seria coligir e publicar documentos pertinentes à história nacional. Ao lado da investigação isolada de alguns estudiosos, a pesquisa histórica sistemática no Brasil nasceu com o aparecimento do Instituto. Observe-se que esse organismo já divulgou ponderável número de documentos, mas, publicações sem qualquer norteamento sobre as normas que deveriam ser adotadas em sua editoração. O mau exemplo do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro foi seguido por todos os similares estaduais, pelo Arquivo Nacional e seus congêneres estaduais e municipais, assim como por outras instituições, entre elas a Biblioteca Nacional, cujos *Documentos Históricos* e *Anais* estampam considerável número de documentos, porém sob critérios editoriais díspares.

Embora os responsáveis pelos repertórios de documentos devam obedecer as normas coerentes de transcrição, verifica-se exatamente o contrário. Cada um, ao editar um documento, escolhe e impõe seus próprios padrões no que diz respeito ao confronto com o original. Quase sempre tais especialistas mostram excelente nível técnico, mas divergem entre si a tal ponto que obriga o leitor a eleger a edição que melhor compreenda ou que julgue (com grande margem de erro) mais de acordo com o original (ARAÚJO, 2008, p. 225).

É evidente a acentuada diversidade nos critérios que norteiam a edição dos documentos mais conhecidos e trabalhados pelos técnicos. Basicamente, os textos antigos podem ser editados das seguintes formas (ARAÚJO, 2008, 226-228):

1) Por meios fotomecânicos, reproduzindo-se de modo absoluto o texto original no formato, na caligrafia, nas margens etc. É a edição *fac-similar* ou edição *fac-símile*; se em duplicação eletrostática ou a seco, edição xerográfica.

2) Por meio de composição tipográfica onde se reproduz, teoricamente com o máximo de fidelidade, a transcrição paleográfica do texto original. É a edição *diplomática* ou edição *paleográfica*.

3) Por meios fotomecânicos e de composição tipográfica em que aparecem, lado a lado, o texto em fac-símile e sua transcrição paleográfi-

ca, respectivamente em páginas pares e ímpares fronteiras. É a *edição técnica*.

4) Por meio de composição tipográfica com aparato crítico do editor no próprio miolo do texto; com ou sem fac-símile, mas submetido a uma leitura contemporânea, sobretudo na ortografia e na pontuação. Além disso o texto recebe aparato crítico para indicar a intervenção do editor no original; também é imprescindível a presença de notas que assinalem variantes de cópias do texto-base ou esclareçam passagens e termos obscuros. No caso de estampar-se o fac-símile, ou se trata de *codex unicus* ou do texto-base. É a *edição crítica*.

5) Por meio de composição tipográfica sem aparato crítico e onde o original se submete a uma leitura contemporânea; embora inteiramente despojada de sinais, comporta notas que esclarecem passagens e termos obscuros. É a *edição popular*, cuja vantagem é a leitura absolutamente livre e corrente.

6) Por meio de composição tipográfica sob os procedimentos 4 ou 5, mas apenas com extratos de documentos, à guisa de coletânea. Trata-se de seleção de trechos representativos em sua sequência textual, e normalmente indica com reticência onde se deu o salto. É a *edição escolar*.

As formas mais perfeitas de reprodução residem na edição fac-símile e na edição técnica, elas se destinam, porém, a reduzido número de leitores em razão de sua baixa inteligibilidade. Assim, grande número de editores condena as edições que mostram o texto apenas em sua forma gráfica original, em particular a paleográfica.

Joseph Maria Piel, apresentando a edição do *Livro de Ofícios...*, descrevendo o preparo de sua edição, esclarece:

No estabelecimento do texto seguimos um critério que... consiste em reduzir a um mínimo, para quem consultar o livro, as dificuldades de ordem puramente exterior e material do manuscrito, aliando a este procedimento um máximo de fidelidade quanto à essência de linguagem do original. Em nosso entender, uma edição de um texto literário não pode nem deve ser concebida como exercício de paleografia, com reprodução servil de todos os pormenores gráficos, casuais ou individuais, de quem redigiu ou copiou o códice, trabalho de que um filólogo nunca se poderá, aliás, desempenhar tão bem como uma máquina fotográfica. Se muitas publicações de autores antigos têm hoje um número de leitores tão reduzido, isto em grande parte se deve ao aspecto rebarbativo que apresentam, com o seu aparato hiper e, não raro, pseudocientífico, que faz desanimar o estudioso mais bem intencionado (PIEL, 1948, p. XXXVIII, *apud* ARAÚJO, 2008, p. 228-229).

No Brasil também há décadas que se questiona o alcance das edições diplomáticas, principalmente pela grande margem de erros que podem conter, devido à má interpretação do editor de texto em certas passagens do original.

Serafim da Silva Neto, no já citado livro *Textos Medievais Portugueses e Seus Problemas*, há mais de meio século, já lembrava

Hoje, em virtude dos progressos técnicos da fotografia e da reprodução fac-símelada, a transcrição puramente diplomática é um atraso, pois com ela ficamos sempre na estreita dependência do critério e da perícia do editor, que, no entanto, pode ler mal e não compreender algumas palavras.

...Por outro lado, em muitos passos, as edições meramente diplomáticas são deficientes e imperfeitas, já que as tipografias modernas são incapazes de reproduzir certos sinais medievais. Com o atual progresso da técnica só se justifica a edição diplomática quando ela vem ao lado da fac-símile. Dessa maneira o leitor pode acompanhar e policiar a leitura – o que, todavia, mais parece um exercício paleográfico do que uma tarefa de caráter filológico (SILVA NETO, 1956, p. 21).

Tendo em vista esta restrição apresentada por Serafim da Silva Neto é que decidi, por exemplo, preparar uma edição interpretativa da *Memória Colonial do Ceará* (na época do Serafim, seria chamada de edição crítica), atualizando gráfica e ortograficamente o texto e reduzindo drasticamente o número de notas que seriam necessárias sem a reprodução mecânica dos manuscritos, de modo que pode ser mais útil, ao mesmo tempo, tanto ao filólogo, quanto ao historiador e ao leitor não especializado.

9. Se fosse possível concluir...

A tendência atual se voltou para a edição crítica e para a leitura contemporânea, ou para edições populares e até escolares. As duas últimas, apesar de óbvia e desejável leveza do texto, quase sem aparato, levam implícita a absoluta confiança na competência do editor, o que é no mínimo arriscado. Assim a preferência recai na opção por edições críticas com o texto sob leitura contemporânea, mas livres daquele pesado aparato e da orgia de erudição que caracterizou muitas dessas edições no século XIX e primeira metade do século XX.

Muitos filólogos e historiadores não aceitam o critério da leitura contemporânea dos originais, sob as alegações de que deve ser dada ao leitor a oportunidade de conhecer o texto em sua plena integridade ortográfica e de que essa “interferência” o transporta para o século XXI, in-

troduzindo-se no original formas de língua então desconhecidas.

Ora, quanto à primeira objeção, a experiência já demonstrou que: a) as edições diplomáticas são falhas, devido a interpretações equivocadas dos paleógrafos ou a simples erros tipográficos, b) esse tipo de edição obriga o leitor comum a um penoso esforço de inteligibilidade, o que limita a publicação a mercado reduzidíssimo (ARAÚJO, 2008, p. 230).

A segunda objeção, que diz respeito à atualização ortográfica, isto é, à aplicação de formas gráficas da língua não usadas na época de sua produção, é tão inconsistente como alegar que tal procedimento prejudicaria a “pureza” do documento ou até sua compreensão. A edição puramente diplomática tenta reproduzir o original de modo quase mecânico, enquanto a que apresenta o texto graficamente atualizado vai além, transpondo-o à compreensão de todos.

Chega-se hoje a uma espécie de consenso de que a publicação de autores e de documentos antigos tem de ser facilmente assimilada pelo maior número possível de leitores, sem perda de credibilidade das normas adotadas em sua editoração; o leitor espera estar diante de um texto na forma (não necessariamente na grafia) em que foi escrito ou na forma mais próxima do original, sob qualquer tipo de transcrição. No caso de transposição aos padrões contemporâneos, as principais dificuldades na preparação de edições críticas de fontes se resumem aos problemas suscitados pela interpretação dos arcaísmos, pela colação de textos e pela organização do aparato editorial.

Mesmo assim, a edição semidiplomática de textos é plenamente justificável e útil para os estudos históricos, filológicos e linguísticos, como faz o grupo de pesquisa “Para a História do Português Brasileiro”, seguindo as “Normas de Edição do PHPB”, além de outros grupos e projetos similares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Emanuel. *A construção do livro: princípios da técnica de editoração*. Prefácio de Antônio Houaiss. 2. ed. ver. e atual. de Briquet de Lemos. Rio de Janeiro: Lexikon; São Paulo: UNESP, 2008. [1. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; [Brasília]: Instituto Nacional do Livro, 1986].

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica*, vol. 1. 1.

ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2001.

CAMBRAIA, César Nardelli. *Introdução à crítica textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FLEIUSS, Max. Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro. *Anais do III Congresso de História Nacional*, vol. 7 (1938), p. 203-222.

GIARRATANO, Cesare. La critica del testo. In BIGNONE, Ettore (dir.). *Introduzione alla filologia classica*. Milão: Carlo Marzorati, 1951.

HAM, Edward B. Crítica textual e senso comum. *Revista do livro*, 9 (1967).

HAVET, Louis. *Manuel de critique verbale appliquée aux textes latines*. Paris: Hachette, 1911.

LACOMBE, Américo Jacobina. *Introdução ao estudo da história do Brasil*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional / USP, 1974.

MAAS, Paul. *Textkritik*. 3. ed. Leipzig: Teubner, 1957.

MAGALHÃES, Aluísio et alii. *Editoração hoje*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

MELO, Homem de. Necessidade de uma coleção sistemática de documentos da história do Brasil. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro*, 64 (1901), p. 149-151.

MORAIS, Rubens Borba de. Livros de bibliotecas no Brasil colonial. Rio de Janeiro: Livros técnicos e Científicos; São Paulo: Secretaria da Cultura, Ciência e Tecnologia do Estado de São Paulo, 1979.

MORAIS, Rubens Borba de. *O bibliófilo aprendiz*. 2. ed. rev. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1975.

NARO, Anthony Julius (Org.). *Tendências atuais da linguística e da filologia no Brasil*. Trad. Maria Bordenave & Marilda Averbury. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

PASQUALI, Giorgio. *Storia della tradizione e critica del testo*. 2. ed. Florença: Felice Le Monnier, 1952.

PICCHIO, Luciana Stegagno. *A lição do texto: filologia e literatura*. Trad. Alberto Pimenta. Lisboa: Edições 70, 1979.

PIEL, Joseph Maria. (ed.). *Livro de ofícios de Marco Tullio Ciceram, o qual tornou em linguagem o infante d. Petro, duque de Coimbra*. Coim-

bra: Universitatis Conimbrigensis, 1948.

PONTES, Mário. Aportuguesados à força. *Jornal do Brasil*, 10.01.1981.

QUENTIN, Henri. *Essais de critique textuelle: ecdotique*. Paris: Picard, 1926.

RIGHI, Gaetano. *Historia de la filología clásica*. Trad. J. M. García de la Mora. Barcelona: Labor, 1967.

SILVA NETO, Serafim da. *Textos medievais portugueses e seus problemas*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa, 1956.

SINANOGU, Suat. *Klasik filolojide metod*. Ancara: [s./e.], 1954

SOARES, José Paulo Monteiro; FERRÃO, Cristina (Orgs.). *Memória Colonial do Ceará*. Estabelecimento do texto, comentários e notas de José Pereira da Silva. [Petrópolis – RJ]: Kapa Editorial, 2011-2012, [6 volumes de 2 tomos, de 1618 a 1754]

VIEIRA, Roberto Átila Amaral. Redução dos custos gráfico-editoriais. In MAGALHÃES, Aluísio et alii. *Editores hoje*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981, p. 135.

O PAPEL DOMESTICADOR DO ANTROPÓLOGO E DO TRADUTOR EM DIÁLOGO¹³⁶

Fabrício Henrique Meneghelli Cassilhas (UFSC)

fhenrique.mc@gmail.com

Rosvitha Friesen Blume (UFSC)

RESUMO

A partir de reflexões e análises de textos da área de antropologia em diálogo com teorias da tradução, proponho problematizar os conceitos de traduções e domesticação em texto escritos em uma língua maior que são contaminados por línguas menores. Essa escrita híbrida é comum, tanto entre antropólogos quanto entre escritores pós-coloniais e decoloniais nigerianos, e desempenham um papel importante na formação de identidades culturais. Para essa análise, é traçado um paralelo entre escritores, tradutores e antropólogos considerando o seu papel domesticador perante as sociedades que traduzem, seja em relatos antropológicos ou obras literárias. Utilizando-me de textos de escritores como Chimamanda Ngozi Adichie e Chinua Achebe e de antropólogos como Lévi-Strauss e Viveiro de Castro, proponho uma leitura à luz dos estudos da tradução, sob a perspectiva da teoria de Venúti sobre os escândalos que envolvem a domesticação e estrangeirização nas traduções.

Palavras-chave: Chimamanda Ngozi Adichie.

Estudos da tradução. Antropologia. Domesticação. Estrangeirização.

1. Domesticar para anular: a dominação cultural no discurso protestante em tradução

Começo minhas reflexões analisando a fala de um juiz carioca que neste ano teve grande repercussão nas mídias nacionais. Foi uma afirmação que causou grande insatisfação popular dando visibilidade à luta que ainda faz parte do cotidiano de umbandistas e de candomblecistas, por exemplo, mas não somente. Refiro-me ao juiz carioca, Eugenio Rosa de Araújo que declarou em uma sentença jurídica que o candomblé e a umbanda não se tratavam de religiões e sim de cultos. Essa sentença foi dada em resposta a um pedido do Ministério Público Federal, este pedia a retirada de vídeos da internet que estavam sob a acusação de preconceito religioso. Esses vídeos foram postados pela Igreja Universal e depreciavam religiões afro brasileiras apresentando um “ex-macumbeiro, hoje liberto pelo poder de Deus”. (AFRO PRESS, 2014)

¹³⁶ Uma versão deste trabalho foi apresentada, em agosto de 2014, no XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia, na Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro.

Isso aconteceu no dia primeiro de abril e, quase dois meses depois, diversos jornais e sites brasileiros como, por exemplo, o G1 e o Afro Press publicavam a notícia de que o juiz federal voltara atrás com sua afirmação. O juiz manteve sua posição e não exigiu a retirada dos vídeos da internet, mas decidiu considerar a umbanda e o candomblé como religiões. A ampla repercussão de sua decisão e a comoção gerada em defesa dessas religiões foram, segundo ele próprio, os elementos responsáveis por fazê-lo rever sua opinião, de acordo com a reportagem publicada pelo G1 (maio de 2014).

Não me dedicarei a analisar a repercussão desse episódio nem mesmo as suas reviravoltas. O que me interessa são os argumentos que, para o juiz, justificam ou não a “consagração” de uma religião enquanto tal. O que o juiz afirmou e a mídia ecoou foi a seguinte afirmação contida na mesma reportagem que se encontra no portal G1:

manifestações religiosas afro-brasileiras não se constituem religião”, porque elas não conteriam “traços necessários de uma religião, de acordo com um texto-base”, tais como a Bíblia para os cristãos ou o Alcorão para os islâmicos. O juiz ainda citou “ausência de estrutura hierárquica e ausência de um Deus a ser venerad”.

A ausência de um texto-base torna-se, para o juiz, um motivo legal para diminuir uma religião perante outras, motivo esse que inclusive permitiria ignorá-las enquanto religião. Nesse caso, a tentativa de combater o a intolerância religiosa não só foi inviabilizada como passa a ser acentuada e respaldada por um discurso formal que, neste caso, é o discurso judiciário. O discurso jurídico foi responsável pela diminuição do Outro, corroborando, inclusive, com o discurso que diminui o Outro propondo anulá-lo.

É inevitável associar essa visão de religião a visão dominadora do colonizador europeu, por exemplo, quando ele se julga detentor do verdadeiro conhecimento e da verdadeira religião. Julgar uma religião como menor ou até mesmo não religião pela ausência de um livro base são reflexo e herança da dominação colonial brasileira que julga a população autóctone como inferior. Essa relação de poder é visivelmente presente na imposição de uma língua como superior a outras, neste contexto o dominador toma a sua própria língua como superior tendo como base atributos definidos por ele próprio como o domínio da escrita, por exemplo. Temos então uma supervalorização da escrita que é utilizada como justificativa para opressão, como podemos perceber no recente caso do juiz federal.

Não é novidade que muito do discurso religioso de dominação é construído com base no detrimento da cultura dominada. Em seu artigo sobre a tradução da Bíblia na Índia no século XIX, Hephzibah Israel (2009) nos dá um panorama de como a tradução era percebida por missionários tradutores. Com a leitura deste texto, percebe-se a Bíblia como um texto frágil que contém em si um discurso religioso que pode ser facilmente comprometido no processo de tradução. Atribuo essa fragilidade ao fato de que confrontado com outras culturas, ele passa a ter sua universalidade questionada ou talvez desestabilizada. Essa fragilidade, acredito, é reconhecida pela missão religiosa protestante em questão, pois ela se depara com inúmeras preocupações envolvendo o processo tradutório. Apesar de reconhecida, essa fragilidade não se configurara em um problema sem solução, não no discurso cristão, pois “o fato de que a Bíblia podia ser traduzida para qualquer idioma, sem perda de sentido, servia como prova de sua natureza divina” (ISRAEL, 2009, p. 226). Os missionários, para justificar as dificuldades de tradução do texto bíblico, acabam optando por diminuir as línguas-alvo (neste caso as línguas indianas), enaltecendo sempre as línguas de partida e dominadoras ao mesmo tempo em que exaltam sua religião e seu livro sagrado.

A escolha da língua para qual se traduziria o texto sagrado se baseava no fato de a língua ser suficientemente desenvolvida ou não para expressar as ideias bíblicas. A definição do que seria uma língua desenvolvida evidentemente perpassa por valores etnocêntricos, e mesmo que essas línguas sejam “declaradas suficientemente desenvolvidas para expressarem ideias bíblicas, sempre houve a necessidade de estender, flexibilizar e aperfeiçoar essas línguas como ‘um meio para a expressão da verdade cristã’” (ISRAEL, 2009, p. 230). A contaminação de uma língua por outra é um processo recorrente na tradução e que aqui é referida como forma de estender, flexibilizar e aperfeiçoar a língua. Essa visão é etnocêntrica, pois enxerga esse hibridismo linguístico não só como um aperfeiçoamento, mas também como uma forma de apagar a cultura do Outro, pois para os missionários “A tradução para um termo existente significava que a Bíblia se tornaria mais familiar ao leitor indiano, mas com isso corria o risco de ser confundido com o significado de antes da ressignificação do termo” (ISRAEL, 2009, p. 228). Na tradução, tornar um termo familiar costuma ser um elemento domesticador (VENUTI, 1998, p. 17), ou seja, que buscava uma tradução fluente que almejaria a invisibilidade do tradutor, que permitiria a esse texto se passar por um texto original na língua alvo. Nesse contexto, cabe uma reflexão sobre esse conceito, também problematizado por Venuti (1998). A fluidez aqui

é um risco, já que a identificação com a língua local estaria diretamente ligada à identificação com as religiões locais prejudicando a conversão de novos fiéis.

A possibilidade de diálogo entre as religiões não é bem quista aqui, muito pelo contrário, é descartada. Encontrar semelhanças entre as religiões através de atitudes domesticadoras na tradução é tido como fracasso, pois os valores cristãos protestantes não só devem ser passados a diante como devem desconsiderar e, por consequência, marginalizar as religiões locais. Busca-se então uma estrangeirização do texto sagrado que não só cause estranhamento como também propague esse estranhamento como a verdade “maior” acima das outras verdades “menores”. Quando a conversão do texto bíblico é bem sucedida, há uma inversão no processo e o estranhamento que passa a ser transferido para a cultura local. Essa passa a negar a própria cultura e celebrar o seu declínio. Para retomar um exemplo contemporâneo, que é consequência desse tipo de dominação, temos o fato de igrejas protestantes que tomam o abandono de uma religião por algo a ser comemorado, divulgado e incentivado nacionalmente por meio das mídias digitais. Em seu discurso, a igreja universal aparentemente celebra um novo fiel não somente por sua conversão, mas também por negar e passar a diminuir a religião a qual pertencia a ponto de expor e criar o termo “ex-macumbeiro”. “Se livrar” de uma religião de matriz africana parece ser tão positivo, tão bem quisto quanto se livrar de um vício, por exemplo. A religião de matriz africana em questão é tão diminuída que passa a ser sinônimo de mal.

A associação da cultura ancestral com o mal, dentro do discurso religioso, provoca medo e esse medo leva à rejeição e, em casos mais graves, a perseguição do Outro. O medo passa a ser um aliado recorrente ao discurso de dominação. Encerro essa parte com uma reflexão sobre a intolerância religiosa da contemporaneidade moçambicana e para isso peço emprestada a fala da *contadora de histórias*¹³⁷ moçambicana Paulina Chiziane. Ela se manifesta em relação à intolerância religiosa em seu país para com os curandeiros e alerta sobre o que ela chama de a “colonização de nós próprios”.

Nós muitas vezes acusamos o Outro de nos ter colonizado, portanto nosso discurso quase sempre faz referência à colonização portuguesa. Mas nós nos esquecemos do colonialismo de nós próprios. Hoje há mais repressão aos cu-

¹³⁷ Paulina Chiziane não se refere a si mesma como romancista, pois o termo romance (que enfatiza ser europeu) a limitaria enquanto contadora de histórias.

randeiros do que no tempo dos portugueses. Hoje há mais assimilação da cultura do Outro do que no tempo de Portugal. [...] Os portugueses sim fizeram das suas, era o seu tempo. Mas hoje, o que as sociedades moçambicanas, ditas civilizadas, fazem pelo seu povo, pode ser até pior do que aquilo que veio com o sistema colonial (CHIZIANE, 2013).

2. Domesticar para silenciar: símbolos da dominação católica em *Hibisco Roxo* de Chimamanda Ngozi Adichie

Assim como boa parte da literatura pós-colonial e decolonial nigeriana, a obra de Chimamanda Ngozi Adichie traz inúmeras personagens e situações que representam o discurso religioso como repressor. Talvez o maior representante da opressão do cristianismo no sistema colonial em sua obra seja Eugene Achike. Eugene é o Papa da menina Kambili, narradora personagem do romance de estreia de Adichie, *Hibisco Roxo* (ADICHIE, 2011), e representa nitidamente um cidadão “colonizador de si próprio”.

Papa, é opressor, intolerante, e extremamente violento assim como a colonização. Por meio da sua voz ecoa o discurso colonizador dominante, e mesmo após extrema violência (violência essa que é tanto física quanto psicológica), Papa se apoia no discurso religioso para justificar suas agressões se embasando no discurso cristão católico. Retirar a família do pecado é sua missão e para isso ele precisa domesticá-los rigidamente.

Eugene é radical quanto ao uso da língua igbo o que corrobora para a ideia de que ele personifica o discurso etnocêntrico do colonizador. Sua primeira atitude domesticadora é a de exigir de sua família o uso da língua inglesa em público, limitando o uso da língua ancestral. Para Papa, se comunicar em inglês é ser civilizado:

Papa quase nunca falava em igbo e, embora Jaja e eu usássemos a língua com Mama quando estávamos em casa, ele não gostava que o disséssemos em público. Precisávamos ser civilizados em público, ele nos dizia; precisávamos falar inglês. (ADICHIE, 2011, p. 20)

É pela voz de Kambili a filha mais nova de Eugene que conhecemos essa história. A narradora, seu irmão e sua mãe são silenciados pela figura opressora do pai. O silêncio da menina adolescente é associado à sua timidez ao longo do romance, mas ao longo da narrativa se torna evidente que seu silêncio tem uma forte simbologia para inúmeros aspectos, inclusive para o seu afastamento da cultura igbo, que é o que me interessa neste momento. Impedida de sequer conhecer rituais ancestrais e limi-

tada quanto ao uso da língua igbo, Kambili se vê silenciada. No trecho a seguir, enquanto sobe as escadas em silêncio, ela reflete sobre a presença do silêncio em seus domingos, esse silêncio que tem motivos religiosos, mas que é exigido pelo pai de forma radical, respeitado pela família por imposição.

Jaja, Mama e eu fomos lá para cima nos trocar. Nossos passos na escada eram tão contidos e silenciosos quanto nossos domingos; o silêncio de esperar que Papa acordasse da sesta para que pudéssemos almoçar, o silêncio da hora de reflexão, quando Papa nos dava uma passagem da Bíblia ou um livro de um dos Pais da Igreja para que lêssemos e pensássemos sobre ele; o silêncio do rosário da noite; o silêncio de ir de carro até a igreja para receber a bênção depois. Mesmo nossa hora da família era silenciosa aos domingos, sem jogos de xadrez ou discussões sobre jornais, mais apropriada para o Dia do Descanso (ADICHIE, 2011, p. 37).

Ao decorrer da narrativa, fica claro que o silêncio está presente no cotidiano de Kambili e não é apenas o silêncio de domingo. Ela é silenciada pela forma radical como a religião católica lhe é imposta, principalmente por seu pai.

Se por um lado temos Eugene oprimindo sua família, por outro temos sua irmã que aparece em posição antagonista ao irmão. Tia Ifemelu, também católica. Não permite que os ritos ancestrais igbo sejam totalmente eliminados de suas vidas pela religião cristã, mas os incorpora em seus rituais religiosos de forma estrangeirizante. Talvez a diferença entre os dois que melhor simboliza esse antagonismo é o fato de que Eugene não aceita seu pai em sua casa por considerá-lo pagão. Ifemelu questiona o irmão e inclusive nunca se refere ao seu pai como pagão, pelo contrário, quando Kambili, a jovem narradora, questiona sobre como Nossa Senhora poderia interceder por um pagão sua tia lhe responde

que Papa-Nnukwu não era um pagão, mas um tradicionalista, que às vezes o que era diferente era tão bom quanto o que era familiar, que quando Papa-Nnukwu fazia o seu *itu-nzu* de manhã, sua declaração de inocência, era a mesma coisa do que quando rezávamos o rosário (ADICHIE, 2011, p. 177).

A mesma relação estabelecida entre Papa e Tia Ifemelu pode ser traçada entre as vilas Enugu e Nsukka assim como entre os Padres Benedict e Amadi. Enugu é onde Kambili mora com seus pais e com seu irmão Jaja, e Nsukka é onde moram sua tia e seus três filhos. Em Enugu, Kambili é uma menina tímida, de pouca voz por estar sobre o domínio de seu pai. Mesmo quando ele não está por perto, a voz de Papa ecoa em sua cabeça, inclusive quando ela vai para Nsukka pela primeira vez. É o tempo em que ela passa em Nsukka, somado a diversos fatores, que desperta

em Kambili sua voz. A princípio ela passa a escutar a própria voz que quer mas não consegue se libertar. Em diversos momentos na narrativa somos expostos a palavras, a pensamentos que a menina sufoca dentro de si. Essa voz oculta é percebida pelo Padre Amadi que é o primeiro a reconhecer e anunciar o potencial de Kambili quando diz: “Está vendo como sua prima fica nos olhando quietinha? – Perguntou Amadi, me indicando. – Ela não desperdiça energia com discussões intermináveis. Mas sua mente está cheia de pensamentos, dá para perceber” (ADICHIE, 2011, p. 184). O padre Amadi é nigeriano e introduz elementos igbo em suas missas como o bater de palmas e a inserção de canções na própria língua ancestral na cerimônia. Ao passo que Kambili vai se aproximando de sua cultura ancestral, ela vai ganhando voz, passa a se manifestar, a se impor e a se deixar contaminar cada vez mais pela sua própria cultura ancestral mesmo que continue conectada ao cristianismo. O contato com a ancestralidade a liberta. Quando está no carro com padre Amadi e escuta com ele músicas em igbo ela finalmente se sente “em casa” (ADICHIE, 2011, p. 191), sente “que estava no lugar onde deveria estar há muito tempo”. (p. 191)

Enquanto o catolicismo do padre Amadi é praticado de forma estrangeirizante para com a língua igbo, o padre Benedict a domestica o máximo que pode. O seu discurso é coerente com o de Papa que tanto o admira quanto despreza Amadi. As mudanças propostas pelo padre inglês apresentam um catolicismo domesticador que oprime e censura não só a língua como também os costumes ancestrais. O ato de permitir que em algumas partes da missa se cante em igbo é um ato de liberação que deixa claro nas mãos de quem está o poder de decidir sobre o uso de uma língua ou outra. Um exemplo de costume domesticado é o de bater palma durante a celebração religiosa que aparentemente é prática comum entre o povo igbo. Em Nsukka essa prática é incentivada, o que não acontece em Enugu:

O padre Benedict mudara as coisas na paróquia, insistindo, por exemplo, que o credo e o kyrie fossem recitados apenas em latim; igbo não era aceitável. Além disso, devia-se bater palmas o mínimo possível, para que a solenidade da missa não ficasse comprometida. Mas ele permitia que cantássemos músicas do ofertório em igbo; chamava-as de músicas nativas, e quando dizia “nativas” a linha reta de seus lábios pendia nos cantos e formava um U invertido [∩]. (ADICHIE, 2011, p. 10)

Apesar de considerar Nsukka, Ifemelu e Amadi simbolismos da estrangeirização na obra de Adichie, em um episódio da narrativa eles deixam de carregar essa característica e passam a ser também relaciona-

dos a uma atitude domesticadora. A igreja de Nsukka, tal qual a de Enugu, exige que os fiéis ao se crismarem escolham um nome em inglês, seus nomes em igbo não eram aceitos na cerimônia. Isso tudo é visto sem grandes problemas pelas personagens que alegam ser apenas um nome para a cerimônia exclusivamente, um nome que nunca mais precisaria ser usado. Apesar de incluir mais elementos igbos em sua cerimônia, a igreja de Nsukka impõe a domesticação do nome próprio como um pré-requisito para uma cerimônia religiosa que significa a confirmação do batismo. Confirmar-se cristão aqui é também ser domesticado. Isso se torna mais simbólico uma vez que os nomes em igbo são carregados de significados. O significado de um nome em igbo é elemento importante em sua escolha.

A personagem que melhor simboliza a resistência à domesticação cultural no romance é Amaka, filha de Ifemelu, prima de Kambili. Ela não aceita a condição da igreja (apoiada por Amadi e Ifemelu) para se crismar e se recusa a escolher um nome inglês. Amaka é engajada e tem consciência das implicações da domesticação de sua cultura ancestral pela igreja e está ciente dos fatores dominantes que são agregados ao apagamento de um nome (mesmo que temporariamente). Ela questiona inclusive o fato de que muitos nomes em igbo têm significados que não só se remetem a Deus, mas também o glorificam.

O que a igreja está dizendo é que só um nome em inglês torna válida a nossa crisma. O nome “Chimaka” diz que Deus é belo. “Chima” diz que Deus sabe mais, “Chiebuka” diz que deus é o melhor. Por acaso eles não glorificam Deus da mesma forma que “Paul”, “Peter” e “Simon”? (ADICHIE, 2011, p. 286)

A voz de Amaka se assemelha a voz de Adichie que é contra a domesticação de nomes igbo. Em entrevista para CNN (2009), a escritora diz que pessoalmente acredita que há perdas em se domesticar um nome próprio e que não perceber essas perdas é ainda mais triste. Diferentemente do contexto de *Hibisco Roxo*, a domesticação a qual Adichie se refere é aquela para facilitar a compreensão do estrangeiro, pois se refere a nigerianos que vivem nos Estados Unidos. Adichie, assim como Amaka percebe essa perda. Amaka se recusa a escolher um nome em inglês, e Chimamanda em sua obra literária possui majoritariamente personagens com nomes de origem igbo, estrangeirizando sua obra. Esse assunto certamente é tratado na entrevista pela relevância na obra da escritora em geral, mas certamente teve relação com o livro que estava sendo lançado

na época da entrevista, *A Coisa a Volta do teu Pescoço*. O livro traz o conto intitulado *Casamenteiros*¹³⁸ em que a protagonista Chinaza se casa com Ofodile e descobre que ele é chamado Dave nos Estados Unidos. Além de ter adotado outro nome, Ofodile adota um sobrenome em inglês. A personagem de Chinaza não aceita ser domesticada ao se mudar para os Estados Unidos; ela não aceita viver a vida do jeito americano e o maior símbolo dessa resistência é, mais uma vez, a recusa pela domesticação de seu nome próprio.

Assim como os missionários protestantes que trabalharam para traduzir a Bíblia para as línguas indianas no século XIX, percebemos na ficção de Chimamanda semelhante atitude domesticadora por alguns missionários católicos. Como já discutido, a escolha do léxico na tradução da Bíblia se depara com um conflito a partir do momento em que há a necessidade de se estrangeirizar o texto traduzido para a língua ancestral. Em *Hibisco Roxo* temos acesso a um mundo ficcional que apresenta também uma necessidade de apagamento da cultura ancestral pelo grupo religioso opressor. Permito-me comparar essas duas situações, pois assim como a escritora nigeriana, eu questiono a separação rígida entre ficção e não ficção, e apresento uma proposta de leitura desprendida desses rótulos, que acredito ser pertinente para este trabalho. Sem me detalhar muito, acredito que haja muito de real na ficção (em especial na obra de Adichie), assim como ousaria dizer que ficcionamos muito nossa realidade. Sobre a experiência que teve quanto à recepção de sua própria obra, Chimamanda afirma em um artigo publicado no *The Guardian*:

Eu escrevo a partir da vida real. Eu sou uma bisbilhoteira assumida e uma colecionadora de histórias. Eu gravo diálogos que entreouvi. Faço perguntas. Espio o mundo. E o que eu descobri foi que os elementos da minha ficção que as pessoas me dizem ser “inacreditáveis” são aqueles nos quais mais me baseei em fatos reais, aqueles menos diluídos pela minha imaginação. Talvez seja por conta das convenções relativamente recentes que atribuímos a leitura, as quais histórias vêm rotuladas como ficção ou não ficção. (ADICHIE, 2013) [Tradução nossa].¹³⁹

¹³⁸ Vide Adichie (2012). O conto foi publicado no livro *A coisa à volta do teu pescoço* pela editora portuguesa D. Quixote. Não existe previsão para uma publicação no Brasil da obra. Seu título original é *The arrangers of marriage* publicado na revista *The Iowa Review* e posteriormente no livro *The thing around your neck*.

¹³⁹ I write from real life. I am an unrepentant eavesdropper and a collector of stories. I record bits of overheard dialogue. I ask questions. I watch the world. And what I have discovered is that the parts of my fiction that people most tell me are “unbelievable” are those that are most closely based on the real, those least diluted by my imagination. Perhaps it is because of the relatively recent convention we bring to reading stories, where stories come labelled either as fiction or as non-fiction. (*The*

3. A contaminação pela língua menor: estrangeirização em traduções antropológicas

A literatura de Adichie representa simbolicamente a luta de uma ex-colônia por uma voz em um mundo globalizado em que suas histórias são pouco contadas se comparadas às histórias dominantes. Para isso, ela se utiliza da língua do colonizador, posição defendida por grande parte dos escritores nigerianos como Chinua Achebe em seu artigo *The African Writer and the English Language*. Um elemento recorrente e de grande importância em sua obra são os nomes próprios. A escritora faz questão de usar majoritariamente nomes de origem igbo. A ideia de se domesticar um nome em igbo, trocando-o por um nome em inglês, é vista como uma perda pela autora e por personagens como Amaka (*Hibisco Roxo*) e Chinzana (*Casamenteiros*) ecoam esse pensamento.

Em sua leitura da *Lição de Escrita* de Lévi-Strauss, Derrida (1973) repensa a atitude do antropólogo perante os nomes próprios dos nhambiquaras. Já para Chimamanda e suas personagens a visibilidade do nome próprio é uma questão chave, domesticá-lo inclui abrir mão de sua identidade. Para os nhambiquaras o nome próprio também é muito significativo, tão significativo que é interdito. A revelação do nome próprio de suas colegas por meninas da tribo é uma atitude agressiva de exposição do que não deveria ser conhecido.

Ao se deparar com essa situação, Lévi-Strauss, juntamente de seu grupo, tem duas atitudes. Primeiramente podemos enxergar uma das atitudes como estrangeirizante e a outra como domesticadora. A primeira seria domesticar seus nomes próprios dando-lhes apelidos. Atitude essa que é problematizada por Derrida (1973, p. 140) uma vez que esses apelidos surgem a partir de estereótipos. Apelidos na nossa cultura tem sua função social, mas são evidentemente, com frequência, formas de diminuir o Outro, principalmente quando reduzimos a complexidade de um indivíduo a uma simples característica física. Porém, quando Lévi-Strauss se aproveita da raiva da menina para descobrir os nomes próprios dos adultos da tribo ele o faz com o intuito de estrangeirizar o seu trabalho. Esse é um exemplo de que estrangeirizar nem sempre é uma forma de oposição ao etnocentrismo, que aqui aparece reforçando a postura dominante de desprezar a cultura em detrimento de algo que se julga mais importante. No texto de Lévi-Strauss, o trabalho antropológico é

Guardian, 2013)

visto como mais relevante do que a manutenção da tradição local de não se revelar nomes. No trecho a seguir, Derrida expõe e critica as duas atitudes, enxergando a tentativa de estrangeirizar ainda mais problemática do que a de se domesticar:

Não apenas o pessoal da linha impôs aos indígenas apelidos ridículos, obrigando-os a assumi-los do dentro (Lebra, Açúcar. Cavanhaque), mas é a irrupção etnográfica que rompe o segredo dos nomes próprios e a inocente cumplicidade regendo o jogo das meninhas (1973, p. 140).

Embora a proposta antropológica de Lévi-Strauss seja a de dar voz ao Outro, percebe-se que esse discurso perpassa por pontos de apagamento e diminuição desse povo e língua. O que me faz acreditar que assim como a tradução, o trabalho antropológico, “inevitavelmente realizam um trabalho de domesticação” (VENUTI, 1998, p. 17). O antropólogo, assim como o tradutor, tem como ferramenta essencial a língua traduzida, e a “perda” para tradução é essencial, ao traduzir explicita-se as relações de poder e é papel do tradutor estar ciente dessas relações na hora de tomar suas decisões tradutológicas. Como afirma Venuti “Qualquer uso da língua é, dessa maneira, um lugar de relações de poder, uma vez que uma língua, em qualquer momento histórico, é uma conjuntura específica de uma forma maior dominando variáveis menores.” (VENUTI, 1998, p. 4-25)

Em *Lição de escrita* outro elemento forte de domesticação é a visão de escrita do antropólogo na qual é possível novamente repensar o papel da escrita na dominação. Embora em seu discurso Lévi-Strauss valorize a ausência de escrita em uma população, o que ele considera escrita é o que sua cultura vê como escrita. Mesmo não diminuindo a língua local em questão, o antropólogo não reconhece seus traçados e linhas como escrita, o que é problematizado também por Derrida:

Dizer que um povo não sabe escrever porque é possível traduzir por “fazer riscos” a palavra que emprega para designar o ato de inscrever não é como recusar-lhe a ‘fala’ traduzindo a palavra equivalente por ‘gritar’, ‘cantar’, ‘soprar’? E mesmo ‘gaguejar’ (1973, p. 152)

O chefe dos nhambiquaras traça linhas em um papel e utiliza esse papel durante a negociação com o grupo de Lévis-Strauss. Para Lévis-Strauss a leitura dos traços não passa de uma zombaria. A percepção estruturalista de uma escrita pautada na fonologia é o que o leva a diminuir os traços desse povo originário a ponto de anular seu *status* de escrita.

Hoje já sabemos que a estrangeirização não é por isso um movimento de resistência. Para que vejamos esse processo como resistente ou

não, precisamos analisar as relações de poder nas quais se encontram os elementos envolvidos no processo de tradução. No texto do antropólogo Viveiro de Castro que relata um episódio ocorrido referente ao grupo dos Cashihua do rio Jordão. O antropólogo problematiza o uso da palavra *txai* por Milton Nascimento e que é inclusive nome de um de seus CDs. Viveiro de Castro é convidado para traduzir (por meio do acréscimo de uma nota) essa palavra e sua tradução apareceria no disco do cantor. Ao se deparar com a tarefa ele opta por recusá-la por não concordar com a visão de tradução proposta pelos empresários do cantor.

Sua decisão é tomada a partir do perspectivismo, pensamento pelo qual ele desenvolve reflexões sobre o equívoco nas traduções antropológicas. Manter uma palavra de origem autóctone em uma música, e em um disco, em português é uma atitude estrangeirizante, mas o antropólogo questiona essa estrangeirização. Ele concorda com a tradução que lhe foi proposta e acredita que ela está certa, porém ele vê essa forma como uma forma de domesticar a estrangeirização. A questão é que, *txai* para Milton significava irmão, mas irmão representando um desconhecido com o qual nos identificamos. A palavra na verdade, dentre inúmeras outras definições, significaria cunhado, e não irmão. Seria adequado utilizá-la como utilizamos irmão em português (ou *brother* em inglês, ou até mesmo em português como estrangeirismo), como algum conhecido de quem nos sentimos próximos. Traduzi-la como irmão seria uma forma de domesticar essa estrangeirização exatamente porque a partir do elemento estrangeiro que é se reforça um pensamento recorrente da própria cultura. Essa atitude estaria domesticando o equívoco que existe ao contrastarmos essas duas culturas. Como afirma Viveiro de Castro: “O antropólogo começa a partir do meta-princípio de que ‘todos os homens são irmãos’, ele está pressupondo que o seu discurso e o dos nativos manifestam uma relação definitiva de natureza fraternal”¹⁴⁰. (p. 19, tradução nossa]. Ele está apagando o fato de que para os nhambiquaras, a relação de irmandade não tem a mesma leitura que tem para o público ocidental. Para Viveiro de Castro o equívoco é não só necessário como é o que move a tradução e o trabalho antropológico. É a partir de equívoco que devemos traduzir o Outro. Ao ignorar a existência do equívoco estaríamos silenciando o Outro, o apagando.

140 “The anthropologist start out from the metaprinciple that ‘all men are brothers,’ he (or she) is pre-supposing that his (or her) discourse and that of the native manifest a relation of an ultimately brotherly nature

Traduzir é se situar no espaço do equívoco e residir lá. Não é desfazer o equívoco (pois isso seria pressupor que, em primeiro lugar, ele nunca existiu) mas precisamente o oposto é verdade. Traduzir é enfatizar o equívoco. [...] Traduzir é pressupor que o equívoco sempre existe; é comunicar pela diferença, ao invés de silenciar o Outro ao presumir uma ambiguidade – a semelhança essencial – entre o que o Outro e o Nós está dizendo.¹⁴¹ (p. 10) [Tradução nossa]

Assim como Viveiro de Castro, acredito no equívoco como forma de traduzir o Outro e acredito que associado à estrangeirização e a suas reflexões propostas por Venuti, enriquecemos o diálogo entre a tradução, a antropologia e a literatura pós-colonial e decolonial nigeriana. Acredito também que a impossibilidade do equívoco é o que reforça e ajuda a dar poder ao discurso de dominação que nesse artigo é representado majoritariamente pelo cristianismo. Leio o comportamento censurado por Para como possíveis equívocos que ele tenta corrigir. Sua ideia de uma língua pura e de um cristianismo puro é doentio como é doentio negarmos o equívoco na tradução.

Papa se vale da língua inglesa para oprimir. O fato de ele exigir de sua família o uso da língua fora de casa assim como a sua própria atitude para com a língua (como quando ele muda o seu registro para falar mais parecido com o homem branco) nos possibilita traçar um paralelo com a tradução e suas relações de poder. O fato de Eugene despreza a língua ancestral e a sua explícita intenção de utilizar a língua inglesa com o mínimo de contaminação possível pela língua igbo são atitudes domesticadoras perante sua língua e sua cultura. Essas atitudes domesticadoras refletem no discurso religioso católico presente na obra que tomam a estrangeirização (da língua e cultura inglesa pela igbo) por um equívoco que deve ser corrigido a qualquer custo.

Ao ensinar que os costumes locais são inapropriados para o Deus cristão, muitos desses costumes, de tão inapropriados são completamente evitados e condenados. A figura do avô de Kambili e a sua rejeição pelo personagem Eugene (seu filho) simbolizam o abandono da própria tradição. Esse abandono leva a morte. Papa deixa seu pai morrer, pois tem to-

¹⁴¹ To translate is to situate oneself in the space of the equivocation and to dwell there. It's not to unmake the equivocation (since this would be to suppose it never existed in the first place) but precisely the opposite is true. To translate is to emphasize the equivocation. [...] To translate is presume that an equivocation always exists; it is to communicate by differences, instead of silencing the Other by presuming a univocality – the essential similarity – between what Other and We are saying. (VIVEIROS DE CASTRO, 2011)

dos os recursos para tornar a vida de seu pai melhor, mas não se utiliza deles por associar o pai ao passado pré-colonial do qual ele tanto se envergonha.

Assim como na colonização nigeriana, a morte do pai, por mais que tenha sido causada (em uma possível leitura) por Euguene era a opção menos interessante para o personagem. A sua ambição maior era converter o pai, era domesticá-lo como fazia com seus filhos e esposa. Mas essa domesticação é uma domesticação frustrada, que por fim não sucede, mas que deixou sequelas que talvez nunca sejam curadas. Isso fica para o leitor decidir, mas está claro de que as marcas da dominação de Papa trouxeram consequências graves e que a não estrangeirização do universo linguístico e religioso de domínio inglês. Neste romance vemos a simbologia da ancestralidade tem como fim a morte, a dor, o desespero, a loucura.

4. Conclusão

Propus nesse trabalho uma primeira tentativa de ampliar minhas reflexões sobre as teorias da tradução sobre as quais penso em dialogar com a obra de Chimamanda Ngozi Adichie, pois acredito que sua obra e o discurso Antropológico podem crescer em diálogo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHEBE, Chinua. *The African Writer and the English Language*. In: _____. *Morning Yet on Creation Day*. London: Heinemann, 1975.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Hibisco roxo*. Trad.: Julia Romeu. São Paulo: Cia. das Letras, 2011.

_____. *A coisa a volta do teu pescoço*. Trad.: Ana Saldanha. Córdova: Dom Quixote. 2012.

AFRO PRESS, *Juiz carioca quer riscar do mapa religiões de matriz africana*, 2014. Disponível em: <<http://www.afropress.com/post.asp?id=16718>>. Acesso em: 02-07-2014.

CHIZIANI, Paulina. *A páginas tantas*. Disponível no YouTube: <<https://www.youtube.com/watch?v=yYIwTj7afJA>>. Acesso em: 05-07-2014.

CNN, Chimamanda Adichie: *Powerful Words*, 2009. Disponível em: <<http://edition.cnn.com/2009/WORLD/africa/07/12/chimamanda.adichie>>. Acesso em: 01-07-2014.

DERRIDA, J. *Gramatologia*. São Paulo: Perspectiva, 1973.

G1, *Juiz federal volta atrás e afirma que cultos afro-brasileiros são religiões*, 2014. Disponível em: <<http://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2014/05/juiz-federal-volta-atras-e-afirma-que-cultos-afro-brasileiros-sao-religioes.html>> Acesso em: 02-07-2014.

GELEDÉS, *Juiz Eugênio Rosa de Araujo volta atrás e agora considera candomblé e umbanda como religiões*, 2014. Disponível em: <<http://www.geledes.org.br/juiz-eugenio-rosa-de-araujo-volta-atras-e-agora-considera-candomble-e-umbanda-como-religioes/>> Acesso em: 02-07-2014.

ISRAEL, Hephzibah. Traduzindo a Bíblia na Índia no século XIX. In: BLUME, R. F.; PETERLE, P. (Org.). *Tradução e relações de poder*. Tubarão: Copiart; Florianópolis: PGET/UFSC, 2013.

LÉVI-STRAUSS, C. Lição de escrita. In: _____. *Tristes trópicos*. Lisboa: Edições 70, 1979.

TED, *The danger of a single story*. Disponível em: <http://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story> Acesso em: 03-07-2014.

THE GUARDIAN. Chimamanda Ngozi Adichie: Facts are Stranger than fiction, 2013. Disponível em: <<http://www.theguardian.com/books/2013/apr/19/chimamanda-ngozi-adichie-stranger-fiction>>. Acesso em: 06-05-2014.

VIVEIROS DE CASTRO, E. Perspectival Anthropology and the Method of Controlled Equivocation. *Tipiti*, vol. 2, n. 1, p. 3-22, 2011.

VENUTI, Lawrence. *Escândalos da tradução*. São Paulo: EDUSC, 2002.

**O TEXTO LITERÁRIO NAS OBRAS DIDÁTICAS
DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL
– UM DESAFIO EM FRAGMENTOS**

Flávia Martins Malaquias (UEMS)

flavinha_malaquias@yahoo.com.br

Maria Socorro Barbosa (UEMS)

dhelpp02@gmail.com

Valdinéia Marcondes Vieira (UEMS)

valdineia_vieira@hotmail.com

Daniel Abrão (UEMS)

danielabrao7@gmail.com

RESUMO

Há algumas décadas, tem se discutido sobre as práticas escolares da leitura do texto literário nas aulas de língua portuguesa. Mesmo havendo muitas discussões, estudos e propostas de atividades que envolvam o aluno com a literatura, a prática de leitura literária vem sendo relegada a um lugar secundário em detrimento do ensino da língua. A escola é o lugar de acesso ao conhecimento universal e sendo assim, é o lugar das reflexões sociais, políticas, filosóficas e literárias, de maneira que as aulas de língua portuguesa deveriam provocar o aluno e levá-lo a um diálogo com o texto, potencializando a leitura literária na formação das crianças e adolescentes. Será que por meio dos textos literários inseridos nos livros didáticos, o professor consegue alcançar êxito na formação de um aluno leitor que entende e extrapola o texto a ponto de perceber a intencionalidade textual? Que mudanças são necessárias nessa prática? A partir destas indagações este trabalho aborda o valor e a função do texto literário e o papel da escola no processo de formação do leitor. Considera o livro didático elemento material da cultura escolar, garantido às escolas públicas por meio de programas oficiais de governo e questiona a forma como o texto literário apresenta-se no livro didático. Para tanto, as abordagens aqui presentes serão centradas nos anos finais do ensino fundamental.

Palavras-chave: Texto literário. Livro didático. Formação de leitores.

1. Introdução

Este trabalho mostra que escola ainda prioriza a leitura como mera decodificação, pressupondo um leitor passivo, cuja participação volta-se para a superfície do texto, de modo que a leitura e a literatura sofrem um processo de escolarização, por meio de atividades, exercícios escolares isolados, sem que o aluno perceba a leitura como ação cultural historicamente constituída.

Neste texto, a literatura é tida como uma prática de letramento e

que de certa forma, o livro didático de língua portuguesa trata de fragmentá-la privando o aluno de uma ampla interpretação do texto exibido.

Além disso, o livro didático ao apresentar a compreensão textual com base em esquemas de interpretação preestabelecidos, restringe a interação do aluno-leitor, pois não lhe é dada a oportunidade de manifestar a sua leitura.

Portanto, ao mostrar que o letramento literário dos jovens adolescentes não acontece de forma totalizadora e articulada com a riqueza literária, este trabalho leva à reflexão do professor de língua portuguesa sobre o livro didático como único recurso no trabalho de leitura e interpretação de textos. Insiste que esse professor deve extrapolar o material didático em busca de sucesso na conquista de seus alunos leitores.

2. Literatura como enfoque pedagógico no livro didático

Literatura, na Grécia antiga, era o mesmo que poesia, criada para ser cantada ou recitada nos grupos sociais, servindo também como caráter educativo. No decorrer da história, no entanto, ela foi ganhando outras funções: ora foi utilizada para tratar de valores morais ora para divulgar ideais nacionalistas, como no período do Renascimento. Na escola moderna, a sua aprendizagem tornou-se obrigatória, primeiramente a literatura integrou-se ao currículo sendo base para o estudo de gramática.

Os historiadores da educação Ponce (1985) e Manacorda (1989) concordam, em suas obras, que não podemos ignorar sobre o manancial dos escritos narrativos da Grécia antiga. Nelas podemos compreender o homem, e nisto temos um enfoque pedagógico para tratar da condição humana numa literatura que ultrapassa o tempo. Claro que sendo literatura, temos de considerar que essas obras estão no campo do imaginário. Porém, na fantasia que emergem no pensamento, deparamos com a natureza dos homens em sua trajetória humana. Portanto, temos nessa literatura clássica a melhor fonte para oferecer aos alunos em leituras ricas nas aulas de língua portuguesa. Nisto podemos citar Ana Arguelho de Souza:

E que dizer da mitologia que perpassa as tragédias gregas de Sófocles, Ésquilo e Eurípedes, misturando o simbólico e o humano em uma tensão extremamente fecunda para a formação do homem desde a mais tenra infância? Isso parece distante da infância, a nós modernos, talvez por nossa falta de consciência de que a s crianças desses povos viviam envoltas com essas entidades naturalmente, sorvendo delas os ensinamentos para a vida, apreendendo o mundo por meio delas. (SOUZA, 2010, p. 37)

No entanto, muitas transformações foram ocorrendo nas escolas, inclusive, nas escolas brasileiras e muito da literatura clássica foi sendo deixada de lado em detrimento de textos considerados mais simples, com linguagem mais acessível. O papel da literatura no ambiente da sala de aula foi se transformando, na pedagogia tecnicista e no âmbito da ensino profissionalizante, a literatura virou um produto de consumo, onde foram introduzidos os resumos de romances para o vestibular, as provas de múltipla escolha e o ensino de elementos de comunicação e bem como as antologias foram substituídas por textos ilustrados.

Houve também, segundo (LAJOLO, 2006, p. 70), uma espécie de simplificação de análise literária, onde se fazia um escrutínio estrutural do texto e questionários para identificação de personagens principais, tempo e espaço das narrativas, este modelo persiste até hoje, nas obras didáticas, com pequenas alterações. Para Souza (2010, p. 80), este modelo é um descompromisso da escola com a literatura, ela enfatiza:

Ou ainda, usar um texto literário para extrair questões interpretativas de pouca monta, que não vão além da superfície do texto, ou questões gramaticais, em vez de conduzir o aluno à compreensão dos elementos estéticos da obra e, por meio deles, ao entendimento dos homens e da sociedade. Essas questões esclarecem por que, na sociedade do descartável, qualquer texto serve ao manual.

Fica claro portanto, que na sociedade onde tudo é perecível, questões de abordagem superficial do texto literário, comprovam que qualquer texto passou a servir ao livro didático. Isto de fato, empobrece a possibilidade de aprofundar a leitura e a interpretação do mundo em que vive o aluno.

Essa fragmentação tanto nos textos literários apresentados aos alunos, como na organização e articulação do livro didático, onde os capítulos são tratados de forma isolada e o texto literário apenas é apresentado como ilustração de um assunto de temática transversal mostra a ausência da totalidade, ou seja, a necessidade de aprender o real sobre a sociedade capitalista. Neste caso, como diz Gilberto Alves (2004), fica difícil superar a fragmentação do pensamento, se o trabalho é fragmentado.

Com a publicação dos PCN, as abordagens sobre o texto literário vem para ressaltar a importância que as aulas de literatura têm para a formação do aluno. Para os *Parâmetros*, a literatura não é simplesmente a escolha de uma prática utilitária de leitura ou que o texto literário sirva como pretexto para outras questões de ensino, que não a literatura como instituição autônoma.

Porém, não chegam a dedicar uma página completa sobre a especificidade do texto literário, também não apresentam ao professor nomes de obras com as quais ele possa desenvolver uma educação literária humana, de modo que os livros didáticos vão configurando o texto num processo de fragmentação o que priva o aluno do contato com a totalidade do texto, nem ao menos procuram apresentar as partes estruturais básicas do original. Conforme Chiappini (2002, p. 65), segundo pesquisa realizada no Brasil, a falta de motivação pela leitura pode estar relacionada com o processo de fragmentação que sofrem os textos no livro didático.

O que deve ficar latente na prática pedagógica literária é que não podemos abrir mão do vasto e riquíssimo manancial literário que herdamos dos escritores antigos e modernos, onde podemos beber na fonte os valores humanos, onde o homem imprime sua história e sua identidade. É a partir da literatura que podemos levar encantamento para a sala de aula e dar um colorido às aulas de leitura com propostas inovadoras que ultrapassem a barreira que o livro didático impõe.

3. O livro didático de língua portuguesa

O livro didático de modo geral tem sido o único recurso a ser utilizado pelos professores de todo o país, e não raro, é o único referencial de leitura em vários recantos das regiões brasileiras, como nos lembra Corrêa (2003, p. 53). Embora divulgue situações, vivências diversas, valores e gêneros textuais diversificados não atende a individualidade dos alunos nos aspectos regionais e no direito à cidadania.

Contudo, considerando a razão da vasta extensão do nosso território, o livro didático nas aulas de língua portuguesa, é um modo de garantir, minimamente, os conteúdos e as habilidades exigidas em cada série, pois funciona como um sistema de organização da aprendizagem do aluno.

Um entrave comum nas instituições escolares é que muitas vezes a escola não abre espaço para autonomia do professor que fica preso a referenciais didáticos da rede educacional da qual faz parte. Pelas relações estabelecidas entre a rede educacional, a direção escolar e os pais dos alunos; a coordenação pedagógica e o professor, este fica refém do livro didático com a obrigação de cumprir o conteúdo por inteiro.

Além disso, o livro didático como recurso obrigatório, impede que a inovação, a criatividade e a iniciativa por parte do professor, em buscar

uma nova abordagem dos textos e atividades propostas aos alunos, atenda, por exemplo, as necessidades específicas de conhecimento de cada grupo. É preciso que o professor pesquise possibilidades de projetos para implementar o regionalismo e as particularidades de linguagem daqueles indivíduos; apresente os textos literários daquela região, de modo que os alunos possam apreciar a literatura local como obra de arte também.

De acordo Costa Val (2008, p. 187), já estão acontecendo categorias reguladoras de ação docente que evidenciam alguns eixos de trabalho a partir do que se apresenta no livro didático. De modo que fica clara a necessidade de modificações nas propostas deste material, uma vez em que já existem professores com boas estratégias que faz com que o livro didático não mais seja utilizado na sua forma original.

Já vimos, logo acima, que no século XX, houve um aumento na demanda nas escolas públicas e pela sua característica de agregar muitas crianças e adolescentes, a escola passou a ser o único lugar onde os jovens poderiam ter acesso à leitura de obras literárias. De outro lado, os professores não estavam preparados para atender essa enorme demanda de estudantes e modificar sua prática. A partir daí, o trato do texto literário sofreu uma grande perda, dando lugar ao estudo da língua.

Quando falamos de literatura, temos de analisarmos em que medida a escola tem contribuído para a formação de um público leitor. É por isso, que Gilberto Alves insiste em dizer que tratemos da escola real, como ela é, com seus percalços e fragmentos. A escola dos dias atuais não é diferente daquela de Comenius, pedagogo do século XVII, que escreveu a *Didática Magna*. A diferença é que a escola atual expressa o fracasso do tempo presente, diz Gilberto Alves. E infelizmente, o maior indicador desse fracasso é o lugar que o livro didático ocupa no fazer diário do trabalho pedagógico, não oportunizando nenhum outro mecanismo de leitura.

É na escola real que são distribuídos pelo MEC os livros didáticos, produto de acordos entre o MEC e o mercado de livros para todos os níveis da educação básica, o que torna alvo da preocupação dos pesquisadores, pois este material concorre, em sala de aula, com as obras clássicas que os professores mais despreparados não conseguem sobrepujar a leitura literária em detrimento das atividades propostas pelo livro didático.

É urgente que a presença da literatura na escola se torne um instrumento importante, que contribua de forma eficaz na formação de uma consciência e na luta pela cidadania e sobretudo, fazer da escola um am-

biente desconectado dos condicionamentos sociais e materiais. Por isso, enfatizamos que enquanto o livro didático apenas instrumentaliza parcialmente o aluno para um suposto mercado de trabalho, a leitura literária o leva à reflexão sobre a relação homem, trabalho e sociedade, por exemplo.

4. A importância do texto literário na formação do leitor

É muito importante falar do leitor, ao se falar de leitura literária. Temos de admitir nesta reflexão que há muitas formas de fazer com que o adolescente crie uma empatia do livro e se afaste decididamente da leitura. Muitas são as formas de afastá-lo, criando um muro – o nosso muro das nossas lamentações – intransponível deveras.

Podemos exemplificar este afastamento com os seguintes problemas: a falta de uma abordagem interessante do texto literário por parte do professor – que nem sempre é um leitor assíduo do texto literário e portanto, tem dificuldade em lidar com textos de valor estético; a falta de um acervo diversificado de obras literárias nas bibliotecas das escolas – geralmente essas obras ficam num canto escuro e empoeirado; além de tudo isto, podemos dizer que a própria leitura representa uma dificuldade para os jovens leitores e toda tentativa do professor em criar uma leitura mais humana que comunique valores sociais do homem no mundo sucumbe no cotidiano da sala de aula, que é pautado por cumprimento de sequências didáticas e planejamento que devem ser seguidos à risca pelo docente.

Para Alberto Manguel, autor de *Uma História da Leitura*, essas barreiras constituem uma maneira para controlar os leitores numa sociedade alienada e condicionada, ficando em evidência o interesse dos mais fortes. O autor esclarece:

Os métodos pelos quais aprendemos a ler não só encarnam as convenções de nossa sociedade em relação à alfabetização – a canalização de informações, as hierarquias de conhecimento e poder –, como também determinam e limitam as formas pelas quais nossa capacidade de ler é posta em uso. (MANGUEL, 1997, p. 85).

Exatamente os métodos nos fazem refletir como a leitura é apresentada em sala de aula. A escola não é tão livre como a sociedade, pois a escola lida com objetivos e conteúdos inseridos num referencial didático de uma determinada rede educacional. Logo, a leitura na escola é praticada conforme as necessidades escolares. Porém precisamos ressaltar que teorias e práticas podem sofrer mudanças. Oxalá que venham! A escola é um ambiente cultural e histórico, portanto é preciso mudar.

Mas ainda percebemos uma mecanização no letramento literário. Os textos são apresentados aos alunos, no livro didático, em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural, o que chamamos de literatura degradada, pois não proporcionam nenhuma reflexão ampla sobre as ações do homem na sociedade atual. Para Coelho (1987, p. 27) os livros de conteúdo degradado são tolos, fragmentados e sem sentido, além de não trazerem no seu bojo a fantasia e a imaginação capaz de atraírem o leitor jovem ou adulto.

Partimos do princípio de que a literatura da maneira como a pensamos: próxima, real, lida e discutida, ampla, sujeita à crítica, ao diálogo – inserida no mundo da vida, na verdade, nunca esteve no centro da educação escolar. Essa negligência gera consequências graves na formação de possíveis leitores. Para Souza (2010, p. 89) “é sempre bom lembrar que nada substitui a literatura na formação do homem, no sentido de que, por meio de seus simbolismos, a vida foi e tem sido ressignificada ao longo da história.” É por isso que afirmamos que o texto literário não pode ser mera ferramenta no livro didático; o texto literário deve ser um grande centro de força na formação de leitores críticos, favorecendo a descoberta de sentidos, prazer e conhecimento.

5. Sala de aula: ambiente promissor de leitura

Ao apontarmos alguns problemas que afastam o aluno da leitura do texto literário em sala de aula, enfatizaremos agora a importância de se estabelecer uma relação entre os alunos – desde as séries iniciais – com textos que m as limitações escolarizadas de leitura. Precisamos recuperar aquela configuração que foi perdida ao longo dos séculos e retomar a leitura frutiva, por prazer estético. Esse resgate também significa responsabilidade e consciência de que leitura também demanda esforço e objetivos. Nesse sentido, podemos citar Azevedo (2004, p. 39):

É importante deixar claro: para formar um leitor é imprescindível que entre a pessoa que lê e o texto se estabeleça uma espécie de comunhão baseada no prazer, na identificação, no interesse e na liberdade de interpretação. É necessário também que haja esforço, e este se justifica e se legitima justamente através dessa comunhão estabelecida.

Temos de evidenciar o papel do professor como o grande responsável para mediar essa relação entre o leitor e a obra literária no ambiente escolar. Silva (1991, p. 48), insiste em dizer que para esta relação acontecer de forma crítica e criativa é necessária uma mudança na mentalidade

dos docentes transformada em ações para as práticas de leitura na escola, objetivando em “ler para compreender os textos, participando criticamente do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade.”

Por isso, cabe ao professor apresentar as obras literárias aos alunos, selecionando algumas a serem lidas e escolher o melhor caminho a ser percorrido, na prática da leitura em sala de aula. Para isto, é necessário que o professor saiba quem são seus alunos e o que estão lendo, ou seja, conhecer suas preferências e seus interesses, para estabelecer um diálogo com eles. Assim, o professor conseguirá aprimorar a leitura do mundo e da palavra que os alunos trazem em sua bagagem, ocupando o fundamental papel de mediador na formação de leitores na sua sala de aula.

Ser um bom mediador na prática de leitura dos alunos, requer que o professor também seja um bom leitor de textos literários. Além de conhecedor do acervo na biblioteca de sua escola. Isto favorecerá um imediato contato dos alunos com as obras sugeridas pelo professor, que deve ser um profissional com competência leitora e apaixonado pelos livros, como diz Lajolo (2002, p. 108):

A discussão sobre leitura, principalmente sobre a leitura, numa sociedade que pretende democratizar-se, começa dizendo que os profissionais mais diretamente responsáveis pela iniciação na leitura devem ser bons leitores. Um professor precisa gostar de ler, precisa ler muito, precisa envolver-se com o que lê.

Logo, o sucesso na formação de leitores exige um vasto repertório por parte do mediador, implica conhecimento com diversidade textual, pois a aprendizagem só acontecerá quando houver interação da criança ou do adolescente com um leitor experiente. Este é um requisito fundamental – um professor com competência leitora – para que o letramento literário aconteça na escola e a literatura cumpra as suas funções na vida dos alunos, a leitura deve ser o centro do projeto pedagógico da escola. Todos os outros professores devem ter a prática da leitura em suas aulas e não apenas o professor de língua portuguesa caminhar solitário nessa seara. Todos unidos na transmissão de cultura e de valores.

Nas aulas de língua portuguesa, o universo de leitura é muito maior que em outras áreas do conhecimento. A leitura dos clássicos da literatura é um patrimônio que nunca deve ser deixado de lado. As obras clássicas são aquelas que deixam marcas profundas na memória e na lembrança emotiva dos jovens leitores, pois tratam de experiências humanas de forma ampla como as buscas, os anseios, as sensações e as an-

gústias.

Ao ler as obras clássicas para os adolescentes, o professor deve ter o cuidado de estabelecer com a classe uma conversa inicial, procurando fazer uma atualização dos temas a serem tratados na obra para contextualizar a obra com o mundo contemporâneo do aluno. Não podemos esquecer que o acesso ao mundo maravilhoso da leitura é recente na história. Logo não podemos naufragar o navio que leva o aluno à fantasia e a marés “nunca dantes navegados”, o que nos faz ser minuciosos ao apresentar uma obra literária e iniciar sua leitura para a classe. Para Machado (2002, p. 21),

Essa atividade é feita da busca de um prazer sempre crescente, num patamar cada vez mais alto, lentamente construído com delicadeza, sensibilidade e empenho. Instala-se entre leitor e texto, uma troca interativa, num jogo sedutor. Freud demonstrou como a curiosidade e a vontade de saber são vizinhas do instinto sexual – daí sua capacidade tentadora, sua força irresistível.

É por isso que quanto mais claro ficar para o adolescente a importância da leitura literária como uma grande força de formação de sensibilidade e de ampliação da sua visão de mundo, – embora pouco ofertado socialmente, mais significativas e valorosas se tornarão as práticas de letramento literário propostas pelos professores aos seus alunos.

6. A fragmentação literária no livro didático

Já mencionamos acima que muitos estudantes brasileiros tem acesso ao texto literário apenas no livro didático, sendo este o único recurso disponível nas aulas de língua portuguesa. O que de fato é lamentável, pois a escola deveria ser a principal fonte de divulgação da literatura sob suas várias formas. A literatura sendo um dos gêneros mais antigos do ocidente, como esclarece Zilberman (2003, p. 245), deveria fazer parte do letramento literário durante as aulas, pois a escola deve ser o lugar da reflexão, do pensamento ampliado sobre o mundo e lugar da fruição estética.

Porém, como conseguir que o letramento literário esteja presente nas aulas de língua portuguesa, se o livro didático apresenta muitas obras fragmentadas não abrindo espaço para a discussão e nem para o conhecimento da própria obra?

Neste trabalho, vamos apresentar dois exemplos de atividades com textos literários fragmentados e utilizados apenas para o estudo da

gramática, sem uma abordagem para a beleza estética dos textos. Utilizaremos como exemplo, as atividades presentes no livro didático do PNLD\2012: *Vontade de Saber* – 9º ano – FTD – 2012:

EXEMPLO 01:

- ▶ Gênero Literário: Poesia
- ▶ “Luiz Vaz de Camões”
- ▶ Autor: Carlos Nejar
- ▶ Página: 108

Não sou um tempo
Ou uma cidade extinta.
Civilizei a língua
E foi resposta em cada verso.
E à fome, condenaram-me
Os perversos e alguns
Dos poderosos. Amei
A pátria injustamente
Cega, como eu, num
Dos olhos. E não pôde
E ver-me enquanto vivo.

Regressarei a ela
Com os ossos de meu sonho
Precavido? E o idioma
Não passa de um poema salvo da espuma
E igual a mim, bebido
Pelo sol de um país
Que me desterra (...)

- a) Qual é o tema central desse poema?
- b) Transcreva as conjunções encontradas nesse poema.
- c) Que função elas exercem no poema?

Vimos no exemplo acima, que não há diferença no trato do gênero literário e o gênero utilitário. Não foi feita nenhuma abordagem sobre a beleza estética do poema que ficou relegado apenas ao estudo da gramática. As três questões são consideradas objetivas, conforme a tipologia apresentada por Marcuschi (2001, p. 52), pois as respostas são encontradas exclusivamente no texto. Não requerem do aluno um desenvolvimento na habilidade crítica para dar as respostas.

Como o poema foi apresentado de forma fragmentada, não permitiu ao aluno conhecer o contexto todo do texto. Neste caso, o professor terá que buscar meios de ampliar a possibilidade do seu aluno conhecer o

texto por inteiro. O aluno dependerá de um professor leitor, preocupado em buscar inovações e propostas que extrapolem o livro didático.

EXEMPLO 02

- Gênero Literário: Poesia
- “O corpo dança”
- Autor: Marina Colasanti
- Página: 236

Um homem de malha amarela
Não é um homem
É uma estátua de homem
É uma gema de homem
É um girahomem.
(...)

- 1 – Observe os três últimos versos. O que há em comum entre eles?
- 2 – Com que intenção essa expressão foi empregada?

Este poema foi apresentado com a intenção de se estudar a figura de linguagem anáfora. São perguntas objetivas como no exemplo 02, analisado acima. O aluno conseguirá responder buscando pelo texto, porém as respostas seriam muito melhores e mais contundentes se o texto não fosse fragmentado. A descrição do personagem fica perdida nas indagações do aluno sobre “esse homem de malha amarela”, pois a descrição fica estancada, não prossegue. Essa fragmentação abrupta poda o aluno, que fica mecanizado pelas perguntas que o levam a uma só resposta.

O que podemos concluir sobre as duas atividades acima, propostas no livro didático de língua portuguesa *Vontade de Saber* é que um trabalho assim, desconsidera a riqueza de imagens construídas pelo autor e não permite ao aluno desenvolver habilidades que desencadeiem diferentes sentidos para o poema. São questões metalinguísticas, pois abordam questões gramaticais, que não livram as aulas da mesmice da rotina escolar, de modo que o encantamento literário não é aproveitado.

7. Considerações finais

Vimos que a escola atual se preocupa tanto em transmitir conhecimento para o aluno que a demanda de conteúdo leva a escola, especialmente as aulas de língua portuguesa, a um trabalho fragmentado não

desenvolvendo a competência leitora e muito menos a fruição estética.

O livro didático de língua portuguesa abarca a maioria dos textos utilitários e o estudo da norma gramatical é o centro maior no ensino; de modo que o texto literário é relegado a um pequeno espaço comprometendo todo o processo rico de leitura que poderia despertar a imaginação, a criatividade e o pensamento crítico do aluno.

Foi mencionado neste texto, que a literatura permite um conhecimento totalizador e interpretativo da realidade do homem, em contraste com o pensamento fragmentado e alienado que o livro didático acaba criando no aluno. Por isso, foi enfatizado que o professor deve extrapolar esse recurso e não usá-lo como muleta e tábua de salvação.

Portanto, cabe ao professor saber construir interpretações de textos literários em cooperação com seu aluno em busca da valorização do prazer da leitura, do riso, do choro, do sonho e da emoção que ela pode provocar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. 2. ed. Campo Grande: UFMS, 2004.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. In: SOUZA, Renata J. (Org.). *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

CHIAPPINI, Lígia. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2002, vol. II.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil*. 4. ed. rev. São Paulo, Quíron, 1987.

COSTA VAL, Maria da Graça. *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2008.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo. Ática, 2002.

MACHADO, Ana Maria. *Como e por que ler os clássicos universais desde cedo*. Rio de Janeiro, Objetiva, 2002.

MANGUEL, Alberto. *Uma história da leitura*. Trad.: Pedro Maia Soares. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, Associação de Leitura do

Brasil. 1997.

MARCUSCHI, L. A. Compreensão de texto: algumas reflexões. In: DI-ONÍSIO, Angela; BEZERRA, Maria Auxiliadora. (Orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2001.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. *De olhos abertos: reflexões sobre o desenvolvimento da leitura no Brasil*. São Paulo: Ática, 1991.

SOUZA, Ana A. Arguelho de. *Formação de professores*. Campinas: Autores Associados, 2010.

ZILBERMAN, R. Letramento literário; não ao texto, sim ao livro. In: PAIVA, Aparecida et. al. (Orgs.). *Literatura e letramento: espaços, suportes e interfaces o jogo do livro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

**O USO DO HIPERTEXTO
NO ESTUDO DOS GÊNEROS TEXTUAIS ORAIS E ESCRITOS:
APLICAÇÃO PRÁTICA**

Ângela Maria dos Santos (UEMS)

angel11_ste@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho faz a análise do uso de gêneros textuais orais e escritos nas aulas de língua portuguesa, utilizando o recurso do hipertexto em um blog por meio da aplicação prática com uma turma de 6º ano do ensino fundamental, em atividades que fazem parte de uma pesquisa do Mestrado Profissional em Letras em Rede – PROFLETRAS da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, e que teve como objetivo aperfeiçoar as práticas de leitura e produção textual por meio dos gêneros textuais, enfocando os processos de interação e não apenas as reflexões sobre aspectos formais dos mesmos, conforme pressupostos de autores como Marcuschi (2001, 2004 e 2005), Rojo (2012 e 2013), Coscarelli (2005 e 2011), Koch (2012), Schneuwly e Dolz (2004) dentre outros, para dar suporte ao trabalho de pesquisa. Sendo assim, pretende-se com este trabalho demonstrar que a utilização dos gêneros textuais aliado a um recurso digital como o hipertexto promove o incentivo à leitura e ao desenvolvimento de escritores competentes, capazes de participar e interagir de forma eficiente, lendo e escrevendo textos significativos nos meios sociais em que estejam inseridos.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Hipertexto. Leitura. Produção textual.

1. Introdução

No ato de comunicação, todo falante da língua portuguesa ao falar, ler, ou escrever, vai se comunicar por diferentes gêneros textuais, fazendo escolhas a cada momento, adaptando sua fala. O que na verdade se faz é escolher, mesmo sem que se dê conta, um gênero textual para as diferentes situações comunicativas das quais se participa.

A língua que falamos mostra na verdade a que grupo o indivíduo, apresentando-o uns aos outros, mostrando a identidade, seja pela forma, pela entonação, pelo sotaque, pelas escolhas sintáticas. Mas a escola ainda tem dificuldade em lidar com a oralidade de seus alunos, já que a escrita tem predominância na sociedade e é tida como símbolo de *status*.

2. O texto

O texto é a base do ensino-aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental. E esse princípio já foi confirmado por diversas propostas curriculares, em diversos estados brasileiros, como menciona Rojo e Cordeiro (2004, p. 7). Ele já foi um material que propiciava apenas atos de leitura e de produção. Também já foi considerado apenas suporte para o desenvolvimento de estratégias e habilidades de leitura e produção textual. Ainda assim, o que se constata é que os alunos terminam o ensino fundamental como leitores com baixo desenvolvimento leitor e produtor.

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz de utilizar a língua de modo variado, produzindo diferentes efeitos de sentido e adequando o texto a diferentes situações e é papel da escola proporcionar ao aluno atividades de ensino-aprendizagem que possibilitem a ampliação de sua competência discursiva tanto oral como escrita utilizando-se de textos, que segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* é a unidade básica do ensino.

É preciso então fundamentar o estudo da fala e da escrita através da modalidade de usos em que estes se inserem e sobre a oralidade, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 24 e 25) afirmam que:

Acreditando que a aprendizagem da língua oral, por se dar no espaço doméstico, não é tarefa da escola, as situações de ensino vêm utilizando a modalidade oral da linguagem unicamente como instrumento para permitir o tratamento dos diversos conteúdos (...) Mas, se o que se busca é que o aluno seja um usuário competente da linguagem no exercício da cidadania, crer que essa interação dialogal que ocorre durante as aulas dê conta das múltiplas exigências que os gêneros do oral colocam, principalmente em instâncias públicas, é um engano. Nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania que se colocam fora dos muros da escola, a busca de serviços, as tarefas profissionais, os encontros institucionalizados, a defesa de seus direitos e opiniões, os alunos serão avaliados (em outros termos, aceitos ou discriminados) à medida que forem capazes de responder a diferentes exigências de fala e de adequação às características próprias de diferentes gêneros do oral.

Ao ingressar na escola o aluno já conta com habilidades discursivas para comunicar-se em situações que envolvam o uso da língua, mas a escola não prioriza o ensino do texto oral nas inúmeras situações sociais do exercício da cidadania, como por exemplo, em uma leitura de texto durante as aulas ou dando voz ao aluno para posicionar-se perante um assunto do cotidiano e trabalhando com ele elementos próprios da linguagem oral como a entonação, pausa, expressões faciais, gestuais que auxiliam no processo comunicativo oral e em diferentes exigências de fala e

de adequação às características próprias dos diferentes gêneros do oral.

É função de a escola pôr o aluno em situações reais de comunicação para que o mesmo possa compreender as possibilidades de utilização dos gêneros textuais e também possibilitar ao aluno o domínio desse gênero, para que o conhecendo e compreendendo-o possa utilizá-lo na escola e fora dela, em qualquer situação que se apresente com práticas que façam sentido para o mesmo. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* ainda dizem que (1998, p. 25):

Cabe à escola ensinar o aluno a utilizar a linguagem oral no planejamento e realização de apresentações públicas: realização de entrevistas, debates, seminários, apresentações teatrais etc.

Trata-se de propor situações didáticas nas quais essas atividades façam sentido de fato, pois é descabido treinar um nível mais formal da fala, tomado como mais apropriado para todas as situações.

Verifica-se a necessidade de trabalhar na escola com os gêneros orais visando à preparação do aluno para lidar com as situações da oralidade não apenas nos níveis formais de comunicação como também em atividades que representem e prepare-o para situações informais do cotidiano, levando em conta no ato de comunicação oral os gestos, a expressão corporal, expressão facial, a entonação, o ritmo, elementos estes que auxiliam o falante no ato comunicativo, pois estes são os recursos de que o falante dispõe para auxiliá-lo na oralidade, sendo que na escrita há normas gramaticais que envolvem o processo comunicativo, diferenciando assim a língua oral da língua escrita.

3. Gênero textual

É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero e também por algum texto. Assim, a comunicação verbal só acontece utilizando-se algum gênero textual que de acordo com Marcuschi (2010, p. 22) referem-se a textos materializados encontrados em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica e são inúmeros. Já os tipos textuais são uma espécie definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) e que abrangem meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Como os textos sempre se manifestam em um ou em outro gênero

textual é importante conhecer as características e a situação real de utilização de cada gênero tanto para a compreensão como para a produção textual, pois se pressupõe que a linguagem será utilizada de forma mais eficaz.

Os gêneros caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, que surgem de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias, sendo que um gênero dá origem a outro. É possível verificar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes se compararmos com as sociedades anteriores à escrita, de acordo com Marcuschi (2010, p. 19), que diz que:

Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a. C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o florescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação.

É possível perceber que com as novas mídias, principalmente as ligadas à comunicação surgiram novos gêneros textuais surgidos da intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, grandes meios de comunicação como o rádio, a televisão, a revista, e o jornal vão abrigando e fazendo surgir novos gêneros ou adaptando ao meio midiático gêneros já existentes como os editoriais, as notícias, telegramas, telefonemas, teleconferências e bate-paps virtuais.

Agrupamento dos gêneros de acordo com o desenvolvimento da expressão oral e escrita, conforme o quadro 2, extraído de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 102):

DOMÍNIOS SOCIAIS DE COMUNICAÇÃO	CAPACIDADES DE LINGUAGEM DOMINANTES	EXEMPLOS DE GÊNEROS ORAIS E ESCRITOS
Cultural literária ficcional	NARRAR Mimeses da ação através da criação de intriga	Conto maravilhoso Fábula Lenda Narrativa de aventura Narrativa de ficção científica Narrativa de enigma Novela fantástica Conto parodiado
Documentação e memorização de ações humanas	RELATAR Representação pelo discurso de experiência	Relato de experiência vivida Relato de viagem Testemunho

	cias vividas, situadas no tempo	<i>Curriculum vitae</i> Notícia Reportagem Crônica esportiva Ensaio biográfico
Discussão de problemas sociais controversos	ARGUMENTAR Sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição	Texto de opinião Diálogo argumentativo Carta do leitor Carta de reclamação Deliberação informal Debate regrado Discurso de defesa (adv.) Discurso de acusação (adv.)
Transmissão e construção de saberes	EXPOR Apresentação textual de diferentes formas dos saberes	Seminário Conferência Artigo ou verbete de enciclopédia Entrevista de especialista Tomada de notas Resumo de textos "expositivos" ou explicativos Relatório científico Relato de experiência científica
Instruções e prescrições	DESCREVER AÇÕES Regulação mútua de comportamentos	Instruções de montagem Receita Regulamento Regras de jogo Instruções de uso Instruções

Quadro 1 – Aspectos tipológicos

A escola sempre trabalhou com os gêneros, seja um ou outro, pois se sabe que o gênero não é apenas ou tão somente instrumento de comunicação, mas ao mesmo tempo é objeto de ensino-aprendizagem. Os alunos vivenciam muitas situações em que a escrita é necessária e onde a produção de textos, utilizando algum gênero textual multiplica-se seja por textos orais ou escritos, inclusive através da utilização dos novos gêneros textuais.

Com as novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita e com o surgimento das novas mídias, principalmente a *internet*, presencia-se o surgimento de novos gêneros textuais ou ainda a assimilação de um gênero por outro, gerando assim um novo gênero, que é o caso, por exemplo, do *e-mail* que tem na carta e no bilhete o seu antecessor. Mas percebe-se que é um gênero novo, criado a partir de uma mídia virtual e que tem características próprias, diferentes de seus antecessores.

A tecnologia favorece o surgimento de novos gêneros textuais ou ainda a transmutação ou assimilação de um por outro gerando novos, fato já apontado por Bakhtin (1997, *apud* MARCUSCHI 2010, p. 21). Sobre estes novos gêneros textuais criados a partir da internet Marcuschi (2002, p. 14 e 15) fala que:

Uma das características centrais dos gêneros em ambientes virtuais é serem altamente interativos, geralmente *síncronos* (com simultaneidade temporal), embora *escritos*. Isso lhes dá um caráter inovador no contexto das relações entre fala-escrita. Além disso, tendo em vista a possibilidade cada vez mais comum de inserção de elementos visuais no texto (imagens, fotos etc.) e sons (músicas, vozes) pode-se chegar a uma interação com a presença de imagem, voz, música e linguagem escrita numa *integração de recursos semiológicos*. Quanto a isso, há outro aspecto nas *formas de semiotização* desses gêneros relativo ao uso de marcas de polidez ou indicação de posturas. São os conhecidos *emoticons* (*ícones indicadores de emoções*) ao lado de uma rapidez da interação. Contudo, estes aspectos não se distribuem por igual ao longo dos gêneros.

Sendo então característica dos gêneros virtuais a interatividade e a informalidade estes são facilmente aceitos e utilizados pelos estudantes que precisam escrever, mesmo que usando o *internetês*, – uma linguagem simplificada e informal, como por exemplo kd, vc, bjs, que surgiu no ambiente da *internet*, para tornar a comunicação mais rápida em sites de relacionamento, mensagens instantâneas e em *chats* e *blogs* – mas é função do professor de língua portuguesa trabalhar com os gêneros textuais e auxiliar seus alunos na apropriação das características próprias de cada gênero, ajudando-os a aproximar a linguagem escrita da norma padrão, mostrando-lhes que o uso da língua deve ser feito de acordo com a exigência da situação social do momento.

Assim, com o surgimento da internet, gêneros já existentes transformaram-se, adaptaram-se de acordo com a mídia usada, surgindo de acordo com as necessidades ou o surgimento das novas tecnologias.

4. A escola e os gêneros textuais: tradicionais e midiáticos

Sendo a escola o espaço de aprendizagem e desenvolvimento de habilidades de produção de textos, é necessária a garantia de oportunidades e meios para que isso aconteça. Mas a participação nas diferentes práticas discursivas exige conhecimento dos diversos gêneros orais ou escritos, bem como a adequação aos contextos de uso.

Um dos aspectos da competência discursiva é o sujeito ser capaz

de utilizar a língua de modo variado, produzindo diferentes efeitos de sentido e adequando o texto a diferentes situações e é papel da escola proporcionar ao aluno atividades de ensino-aprendizagem que possibilitem a ampliação de sua competência discursiva tanto oral como escrita utilizando-se de textos, que segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* é a unidade básica do ensino.

Dessa forma, a escola precisa preparar o aluno para lidar com a linguagem oral nas mais diversas situações, dando-lhe condições de apropriar-se de suas características, como é o caso, por exemplo, de um seminário que tem uma estrutura própria. É preciso que o aluno saiba como é a tipologia deste gênero oral para que consiga participar de um evento como esse de forma eficiente e com qualidade, sabendo o tipo de linguagem que é esperado do seu participante.

É impossível se comunicar verbalmente a não ser por algum gênero e também por algum texto. Assim, a comunicação verbal só acontece utilizando-se algum gênero textual que de acordo com Marcuschi (2010, p. 22) referem-se a textos materializados encontrados em nossa vida diária e que apresentam características sociocomunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica e são inúmeros. Já os tipos textuais são uma espécie definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) e que abrangem meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição e injunção.

Como os textos sempre se manifestam em um ou em outro gênero textual é importante conhecer as características e a situação real de utilização de cada gênero tanto para a compreensão como para a produção textual, pois se pressupõe que a linguagem será utilizada de forma mais eficaz.

Os gêneros caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos, que surgem de acordo com as necessidades ou as novas tecnologias, sendo que um gênero dá origem a outro. É possível verificar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes se compararmos com as sociedades anteriores à escrita, de acordo com Marcuschi (2010, p. 19), que diz que:

Uma simples observação histórica do surgimento dos gêneros revela que, numa primeira fase, povos de cultura essencialmente oral desenvolveram um conjunto limitado de gêneros. Após a invenção da escrita alfabética por volta do século VII a. C., multiplicam-se os gêneros, surgindo os típicos da escrita. Numa terceira fase, a partir do século XV, os gêneros expandem-se com o flo-

rescimento da cultura impressa para, na fase intermediária de industrialização iniciada no século XVIII, dar início a uma grande ampliação.

É possível perceber que com as novas mídias, principalmente as ligadas à comunicação surgiram novos gêneros textuais surgidos da intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias. Assim, grandes meios de comunicação como o rádio, a televisão, a revista, e o jornal vão abrigando e fazendo surgir novos gêneros ou adaptando ao meio midiático gêneros já existentes como os editoriais, as notícias, telegramas, telefonemas, teleconferências e bate-papos virtuais.

A escola sempre trabalhou com os gêneros, seja um ou outro, pois se sabe que o gênero não é apenas ou tão somente instrumento de comunicação, mas ao mesmo tempo é objeto de ensino-aprendizagem. Os alunos vivenciam muitas situações em que a escrita é necessária e onde a produção de textos, utilizando algum gênero textual multiplica-se seja por textos orais ou escritos, inclusive através da utilização dos novos gêneros textuais.

Hoje, com as novas formas de comunicação, tanto na oralidade como na escrita e com o surgimento das novas mídias, principalmente a *internet*, presencia-se o surgimento de novos gêneros textuais ou ainda a assimilação de um gênero por outro, gerando assim um novo gênero, que é o caso, por exemplo, do *e-mail* que tem na carta e no bilhete o seu antecessor. Mas percebe-se que é um gênero novo, criado a partir de uma mídia virtual e que tem características próprias, diferentes de seus antecessores.

Com os gêneros textuais midiáticos é possível que o professor de língua portuguesa trabalhe além das tipologias próprias de cada gênero, as especificidades da língua que surgem no decorrer da aula e que são próprias das situações do cotidiano e da língua oral, como as marcas da oralidade, por exemplo, que dependendo do grau de formalidade do texto deverá ser eliminado por completo da fala, para não comprometer a clareza e a comunicação do texto.

Com o surgimento da *internet*, gêneros já existentes transformaram-se, adaptaram-se de acordo com a mídia usada, surgindo de acordo com as necessidades ou o surgimento das novas tecnologias.

	Gêneros emergentes	Gêneros já existentes
1	<i>E-mail</i>	Carta pessoal // bilhete // correio
2	<i>Bate-papo virtual em aberto</i>	Conversações (em grupos abertos?)

3.	<i>Bate-papo virtual reservado</i>	Conversações duais (casuais)
4	<i>Bate-papo ICQ (agendado)</i>	Encontros pessoais (agendados?)
5	<i>Bate-papo virtual em salas privadas</i>	Conversações (fechadas?)
6	<i>Entrevista com convidado</i>	Entrevista com pessoa convidada
7	<i>Aula virtual</i>	Aulas presenciais
8	<i>Bate-papo educacional</i>	(Aula participativa e interativa???)
9	<i>Videoconferência</i>	Reunião de grupo/ conferência / debate
10	<i>Lista de discussão</i>	Circulares/ séries de circulares (???)
11	<i>Endereço eletrônico</i>	Endereço postal

**Quadro 2 – Gêneros textuais emergentes na mídia virtual:
suas contrapartes em gêneros pré-existent**

Conjunto de gêneros textuais surgidos na mídia virtual, embora nem todos sejam novos ou inéditos, centralizados nas atividades comunicativas da realidade social, pois como os gêneros são fenômenos sócios históricos e culturalmente sensíveis, não se pode fazer uma lista fechada de todos os gêneros integrando várias semioses, como sons, imagens e palavras.

Certamente trabalhar com o ensino de língua portuguesa a partir de gêneros textuais orais e escritos, utilizando-se de mídias como suporte ao trabalho com textos terá alguns obstáculos práticos como a questão da quantidade de computadores disponíveis para uso dos alunos, porém o objetivo proposto é incentivar a leitura e a escrita por meio de hipertexto que de acordo com Marcuschi (2001, p.83) consiste numa rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares. Assim, cada leitor faz as escolhas de leitura que achar mais pertinentes aos seus objetivos e esta é a principal diferença entre hipertexto e os textos de livros e revistas tradicionais.

Dessa forma, pretende-se melhorar a busca pelo conhecimento por parte do aluno, bem como torná-lo um leitor e produtor de texto mais eficiente, capaz de elaborar textos nos mais variados gêneros textuais, possibilitando que o aluno use todas as mídias disponíveis na escola, com práticas de letramento variados, como os textos multimodais que utilizam-se da linguagem visual como a fotografia, a pintura, os desenhos, os gráficos etc. , nas práticas de leitura e escrita, fazendo assim emergir um novo olhar para a análise e recepção de textos.

5. O hipertexto

As escolas públicas brasileiras não podem ficar de fora deste novo mundo de possibilidades que surgem com a *internet*. Os professores estão constantemente participando de formações para compreender como lidar com estas novas mídias digitais que agora fazem parte da rotina escolar, pois o aluno já está inserido na tecnologia da informação. Mas é preciso repensar como utilizar este novo recurso, que traz novas formas de interação e de diálogo, com novos gêneros textuais e também textos multimodais, com um novo ambiente de leitura e escrita, de pesquisa e produção textual.

As novas mídias, principalmente a *internet*, possibilitam novas formas de produção e circulação de discursos, além de diferentes formas de aprender, ensinar e de se comunicar. Muito tem sido discutido a respeito das práticas discursivas mediadas pelo computador, especialmente pela *internet* (MARCUSCHI & XAVIER, 2004; MARCUSCHI, 2005).

Os alunos, público alvo desta pesquisa, fazem uso das novas mídias o tempo todo, principalmente do hipertexto, pois sempre que se conecta à *internet*, faz-se a leitura de algum tipo de hipertexto ao acessar qualquer portal de notícias, por exemplo, ou as redes sociais. E também utiliza-se o hipertexto quando comenta-se uma matéria de um jornal online, um texto de um blog ou mesmo curte-se uma postagem no *Facebook*. A questão é o modo de se utilizar este recurso em benefício da aprendizagem, de um progresso na aquisição da leitura e da escrita.

As mudanças sociais e tecnológicas dos últimos anos trazem transformações na forma de aprender e também na forma de expressar-se. Para isso são necessárias novas práticas de produção, de leitura, de ferramentas e também nova postura do leitor/autor do texto.

Pierre Lévy (1993, *apud* JIMENEZ, 2013) define:

Tecnicamente, um hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos, que podem, eles mesmos, ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira.

A escola, na atualidade, passa por um grande desafio que é o de formar leitores/escritores, numa cultura de tradição fortemente escrita,

capazes de interagir utilizando-se das várias mídias disponíveis, utilizando-se de textos midiáticos como o hipertexto, que exige um leitor autônomo, agentes de sua aprendizagem.

O uso do hipertexto em ambiente escolar possibilita ao aluno o contato com vários ambientes de leitura e de aprendizagem, no qual o mesmo será instigado para novos tipos de produções escritas, diferentes das historicamente ensinadas pela escola. Há ainda, a interatividade, que propicia novas formas de produção escrita, e a escola pode e deve funcionar como mediadora desses novos processos de interação e uso da língua.

De acordo com Marcuschi (2001, p.83) um hipertexto consiste numa rede de múltiplos segmentos textuais conectados, mas não necessariamente por ligações lineares. Assim, cada leitor faz as escolhas de leitura que achar mais pertinentes aos seus objetivos. E é esta a principal diferença entre hipertexto e os textos de livros e revistas tradicionais.

Lenke afirma (2002, *apud* Rojo e Moura, 2012) que o hipertexto é diferente do texto impresso por ter um design que permite várias interconexões, possibilitando diversas trajetórias e múltiplas sequências. Estas exigem novas habilidades que vão ao encontro de um novo letramento – o letramento digital - que se refere tanto a aquisição de uma tecnologia quanto ao exercício de práticas de escrita que fazem parte do meio digital.

6. Conclusões parciais

Este trabalho foi aplicado com alunos de 6º ano de uma escola estadual do interior do Mato Grosso do Sul e teve como maior resultado, comprovado pelo blog da turma com o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita em diferentes gêneros.

Visto que as atividades organizadas eram diversas e com práticas variadas, isto fez com que houvesse interesse e assim maior participação pelas mesmas, fazendo com que os alunos lessem muito, vários gêneros, levando-os a uma maior procura pela biblioteca da escola. As atividades a partir dos links também propiciaram práticas de produção de texto, tímidas muitas vezes, mas que cumpriram um dos objetivos do projeto que era desenvolver práticas de leitura e escrita, tornando os alunos leitores mais motivados e produtores de textos mais eficientes.

É preciso que o professor de língua portuguesa, que lida diretamente com o ensino da língua materna perceba que há uma mudança nas

práticas de leitura e escrita, bem como uma mudança dos textos e também dos suportes dos novos gêneros textuais que estão em circulação na sociedade atual e que estes podem, se inseridos no espaço escolar, ser de grande contribuição para o avanço da formação de leitores e produtores de textos mais críticos, autônomos, conscientes do que leem e com condições de interagir nas diversas situações comunicativas utilizando-se das habilidades necessárias para a produção de textos orais ou escritos, midiáticos ou não.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

KOCH, Ingedore Villaça. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. 2. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2012.

KLEIMAN, Ângela. *Preciso ensinar o letramento: não basta ensinar ler e escrever*. Campinas: Cefiel/Unicamp; MEC, 2005.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. P; MACHADO, A. R; BEZERRA, M. A. (Orgs). *Gêneros textuais & ensino*. São Paulo: Parábola, 2010.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O hipertexto como um novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem & Ensino*, vol. 4, n. 1, p. 79-111, 2001.

_____. *Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital*. Universidade Federal de Pernambuco. Texto da Conferência pronunciada na 50ª Reunião do GEL – Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, USP, São Paulo, 23-25 de maio de 2002.

_____; XAVIER, Antônio Carlos. (Orgs.). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção do sentido*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Que gramática estudar na escola?* 4. ed., 1ª reimpr. São Paulo: Contexto, 2013.

PCN – *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

ROJO, Roxane (org.). *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2013.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ROJO, H. Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

**OLHAR DISCENTE, SATISFAÇÃO E IMPORTÂNCIA:
UMA EXPERIÊNCIA NO INSTITUTO FEDERAL FLUMINENSE¹⁴²**

Jorge Luiz Clemente Gomes (UCAM/IFF)

jorge.gomes@iff.edu.br

Cristiana Barcelos da Silva (UENF)

cristianabarcelos@gmail.com.br

RESUMO

O presente trabalho objetivou de discutir algumas questões relacionadas à qualidade dos cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Utilizamos uma ferramenta estatística para ordenar itens pré-definidos para apreciação da avaliação de satisfação e de importância. O público analisado nesse trabalho foram os discentes do Instituto Federal Fluminense (IFF), *Campus Itaperuna*. A análise girou em torno da avaliação da qualidade, atribuída ao curso de Eletrotécnica. Considerando os dados, percebemos na fala dos discentes, que alguns itens apresentaram uma importância alta e uma satisfação baixa, demonstrando necessidade de melhorias, enquanto outros apresentaram importância e satisfação altas, devendo ser mantida a mesma proposta de ação. Alguns, porém, na visão dos discentes, não interferiam na qualidade do curso. Dessa forma, esse trabalho se justifica pela intenção de avançar nas discussões sobre a qualidade dos cursos e apresentar apontamentos para a gestão educacional.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação profissional. Qualidade.

1. Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), através de amparo legal, é definida como sendo uma modalidade de ensino, que se apresenta com o propósito de contemplar aqueles indivíduos que não acessaram a educação propedêutica regular na faixa etária apropriada.

Segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), o número de brasileiros com mais de 15 anos de idade que não sabem ler e nem escrever é de 12,9 milhões. Isto significa que 9,6% da população do país encontram-se em condição de analfabeto ou analfabeto funcional. Nesse cenário, o número de matrículas no curso do PROEJA em 2010 foi de 27 milhões e o total de investimentos dispo-

¹⁴² O presente trabalho foi realizado com apoio do Programa Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil

nibilizados pelo governo federal nessa modalidade de ensino correspondeu a 37 milhões de reais, segundo dados da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC (BRASIL, 2010).

O Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA) trazia em seu arcabouço a junção das disciplinas técnicas com as propedêuticas, assim como afirma a SETEC (2007, p. 12):

Assim, essas experiências, em diálogo com os pressupostos referenciais do programa, indicaram a necessidade de ampliar seus limites, tendo como horizonte a universalização da educação básica, aliada à formação para o mundo do trabalho, com acolhimento específico a jovens e adultos com trajetórias escolares descontínuas.

Com o advento do Decreto nº. 5840 de 13/07/2006, o PROEJA, agora denominado Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, pôs fim ao limitador teórico que impedia a integração do ensino médio regular com o ensino médio técnico nessa modalidade e a trouxe para dentro das instituições federais mantenedoras de cursos profissionalizantes.

O presente trabalho se baseia na estatística descritiva, ou seja, não se deseja realizar nenhum teste de hipótese estatística sobre os dados. Deseja-se apenas utilizar a estratificação dos dados como forma de levantar evidências sobre itens selecionados para observação, que venham a lançar luz sobre observações empíricas, esta mesma abordagem pode ser encontrada nos trabalhos de: Cordeiro (2010); Leeworthy e Wiley (1996); Skok et al. (2001).

O objetivo geral deste artigo encontra-se em, através da percepção discente, identificar utilizando como base um conjunto de itens específicos, aqueles que influenciam na avaliação de satisfação e são importantes para uma análise da qualidade do curso.

Nessa perspectiva, objetiva-se apontar os itens de maior influência e por meio da análise de questionários aplicados aos alunos do curso de Eletrotécnica na modalidade PROEJA, identificar respostas influenciáveis quando se analisa o curso.

De forma mais específica, busca-se apresentar um material de suporte técnico-administrativo para os gestores atuarem de forma pontual nas áreas onde se fizer necessário. Assim, no âmbito do objetivo geral, cinco objetivos específicos são apontados:

- Identificar a avaliação de satisfação dos discentes em relação a itens disponibilizados;
- Identificar a avaliação de importância de itens disponibilizados na percepção discente;
- Sequenciar os itens em relação a avaliação de importância na visão discente;
- Sequenciar os itens em relação a avaliação de satisfação na visão discente;
- Propor trabalhos futuros sobre o tema da pesquisa.

2. Revisão da literatura

Criado pelo Decreto nº. 5.478 de 24 de junho de 2005, o Programa de Integração de Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de jovens e Adultos surge como consequência das demandas concretas da sociedade, bem como das dificuldades referentes à universalização da Escola Básica.

Nesse sentido, uma formação integral capaz de articular a educação básica à educação profissional, unindo em um só currículo o Ensino Médio e o Ensino Técnico Profissional, torna-se possível através do artigo 1º do Decreto nº 5.478 de 24 de junho de 2005, que cria o PROEJA:

Fica instituído, no âmbito dos centros federais de educação tecnológica, escolas técnicas federais, escolas agrotécnicas federais e escolas técnicas vinculadas às universidades federais, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

Como afirma Frigotto et al. (2005), o Decreto nº 5.478/2005, através dos artigos 3º e 4º, legitima a união da formação profissional integrada ao ensino médio na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e deve ser ofertada como formação inicial e continuada ou como habilitação técnica.

Em 13 de julho de 2006 é promulgado o Decreto 5.840/2006, que regulamenta o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em conformidade e compatibilidade com a Lei 9394

de 1996 e que oferece as diretrizes legais da Educação Nacional. Conforme afirma Campos (2011, p. 1):

Que avança na sua abrangência para além das instituições federais de educação tecnológica e passa a ser um programa federal, que poderá ser adotado ainda pelos sistemas de ensino estaduais e municipais, nos níveis fundamentais e médios.

Com a promulgação da Lei nº 11.741 de 16 de julho de 2008, os dispositivos da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 estabeleceram novas diretrizes e bases da educação nacional para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio à educação de jovens e adultos e à educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2008). Como descreve em seu Art.39:

A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia.

§1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino.

§2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos:

- I- de formação inicial e continuada ou qualificação profissional;
- II- de educação profissional técnica de nível médio;
- III- de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação.

De acordo com Frigotto (2011), a Lei nº 11.741/2008 busca incorporar o Decreto nº 5154/2004 que em seu texto separou o ensino médio da educação profissional, corrigindo-o no momento que reintroduz o ensino médio integrado à educação profissional, visando inter-relacionar conhecimento, cultura e trabalho

3. Metodologia

O espaço geográfico do estudo limitou-se ao *campus* Itaperuna, localizado na região noroeste do estado do Rio de Janeiro, onde o curso técnico em eletrotécnica na modalidade PROEJA funciona em horário noturno (das 18h e 20min. às 22h e 40min). O curso tem duração de três (3) anos, ou seja, seis (6) semestres e apresenta como exigência de requisito para ingresso a obrigatoriedade de o candidato ter idade mínima de

18 anos e possuir, no mínimo, o ensino fundamental concluído. No momento da pesquisa no *campus*, as turmas estavam distribuídas em seis módulos semestrais.

3.1. Descrição da análise

A análise foi desenvolvida através de coleta de dados do questionário e inserida na planilha de Excel com os seguintes passos: formulação e análise do problema; planejamento da metodologia; formulação do modelo para cálculo estatístico no sistema de análises estatístico e genético (SAEG); verificação e validação; experimentação; interpretação e análise estatística dos resultados; comparação e identificação das melhores soluções; e documentação e apresentação dos resultados. Em função dos dados obtidos foram apresentados os itens de maior importância e maior satisfação entre os alunos do curso de eletrotécnica.

3.2. Universo de coleta de dados

Para se construir a fundamentação teórica deste trabalho, o primeiro passo foi à realização de uma pesquisa que, segundo Tulle Hawkins (1976), objetiva dar embasamento ao pesquisador sobre o tema ou problema relativo aos questionamentos levantados. Busca-se, desta forma, definir os itens a serem avaliados e fazer um levantamento através de questionário aberto respondido por discentes do curso de eletrotécnica na modalidade PROEJA. É importante esclarecer, que as variáveis e itens avaliados são informações qualitativas sendo quantificadas apenas para fins de apresentação gráfica, ou seja, não se trata de valores numéricos quantificando os itens em questão. As variáveis definidas são expostas no quadro abaixo com suas respectivas definições:

VARIÁVEL	DEFINIÇÃO
Corpo docente	Quadro de professores que lecionam no curso.
Realização profissional	Motivação do discente para entrar no mercado de trabalho.
Coordenação do curso	Quadro de gestores específicos do PROEJA.
Infraestrutura	Sistemas de transportes, energia, serviços e saneamento básico da Instituição.
Horário	Corresponde a hora de início e de término das aulas do curso.
Conciliar curso e emprego	Condição do discente de associar o horário de trabalho com o horário de curso.
Conteúdo ministrado	Tópicos (assuntos) pertinentes às áreas técnica e propedêutica que compõem a matriz curricular do curso.
Pontualidade dos pro-	Frequência dos docentes do curso.

fessores	
Realização pessoal	Motivação do discente para suprir a lacuna de conhecimentos técnicos e propedêuticos.
Didática	Procedimentos (maneiras) do docente de transmissão de conteúdo.
Oportunidade de emprego	Visualização do momento atual e futuro de postos de trabalhos específicos da área de eletrotécnica.
Novas tecnologias	Aquisição de maquinários e softwares modernos para os laboratórios do curso.
Estágios	Programa de encaminhamento dos formandos e egressos do curso ao mercado de trabalho.
Visitas técnicas	Programa de parceria com empresas visando agregar conhecimentos práticos aos discentes.
Localização	Posição geográfica do campus.

Quadro 1 - Definição das variáveis constantes da pesquisa

No *Campus* Itaperuna, a aplicação dos questionários (43 no total) ocorreu nos meses de agosto e setembro de 2012 e foi constituído por 20 itens de perguntas referentes a duas vertentes: a importância dos tópicos em relação à avaliação da qualidade do curso para os discentes; e a satisfação dos discentes com os tópicos analisados. Na avaliação para importância foram listadas as seguintes opções:

- [1] Nada importante;
- [2] Pouco importante;
- [3] Importância média;
- [4] Importante;
- [5] Muito importante, e
- [N] Não sei/ Prefiro não opinar.

Enquanto para satisfação, foram avaliadas as seguintes opções:

- [1] Totalmente insatisfeito;
- [2] Parcialmente insatisfeito;
- [3] Nem satisfeito/Nem insatisfeito;
- [4] Parcialmente satisfeito;
- [5] Totalmente satisfeito e
- [N] Não sei/Prefiro não opinar.

Posteriormente, os resultados são apresentados estatisticamente de forma descritiva e é realizada a comparação entre a satisfação e a importância de cada item. Para tal análise, segundo Matsukuma (2007, p. 89):

Será usado o método de importância vs satisfação, que consiste em plotar os dados de satisfação e importância em um gráfico com quatro (4) quadrantes para se identificar áreas de melhoria pela comparação do índice de satisfação e a importância dos atributos.

A satisfação e a importância serão consideradas acima da média quando localizadas no quadrante superior direito e para os itens que se encontrarem nesta região, deve-se **MANTER** a política de gestão que os norteiam. Para os itens que se localizarem no quadrante inferior direito, deve-se **MELHORAR** as políticas de gestão, pois, estão com a importância acima da média e a satisfação abaixo da média. Os itens que se localizarem no quadrante superior esquerdo, serão considerados pertencentes a uma faixa de **EXCEDENTE**, significando que a importância está abaixo da média e a satisfação acima da média, não precisando, no momento, de uma prioridade de ação por parte da gestão. Por fim, os itens posicionados no quadrante inferior esquerdo são aqueles que apresentam tanto a satisfação quanto a importância, valores abaixo da média, sugerindo **ATENÇÃO** especial nesses itens. Conforme demonstra a **Fig. 1**:

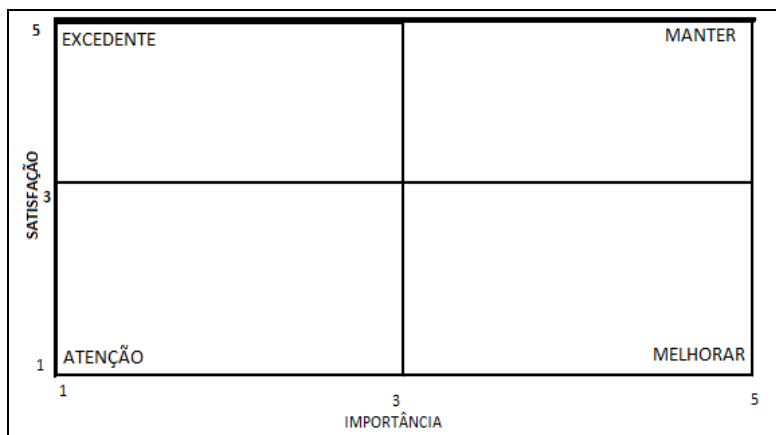


Fig. 1 - Matriz dos Quadrantes.

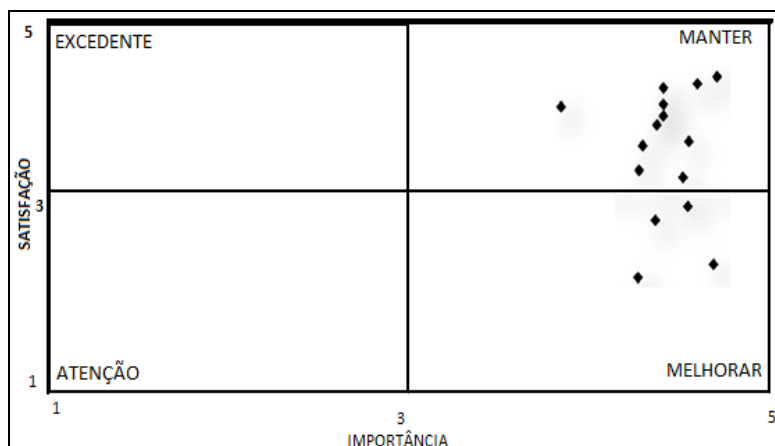
A representação do gráfico simples de dispersão se baseia em 2 eixos principais: vertical e horizontal, onde se encontram as respectivas escalas de valores e suas variáveis correspondentes.

4. Resultados no campus Itaperuna

Com este estudo buscou-se identificar, através da percepção do discente, os pontos fortes e fracos do curso na modalidade PROEJA do *Campus Itaperuna*.

4.1. Matriz de análise dos gráficos

Na **Fig. 2**, observa-se a disposição dos itens em relação aos tópicos atenção, melhorar, manter e excedente quando forem avaliados pelos discentes do *Campus Itaperuna*.



Observa-se que, nos resultados apresentados, dos quinze (15) itens pré-determinados, 11 se encontra na região do quadrante MANTER, o que significa que as políticas públicas de fomento implantadas pela equipe gestora estão com uma avaliação satisfatória; quatro (4) itens se encontram na região do gráfico MELHORAR, o que significa que, as políticas públicas que dão subsídios a esses itens deverão ser reajustadas, visando a uma melhoria.

Na **Fig. 3**, notam-se as posições dos itens em relação à satisfação e a importância, dependendo da avaliação dos discentes do *Campus Itaperuna*.

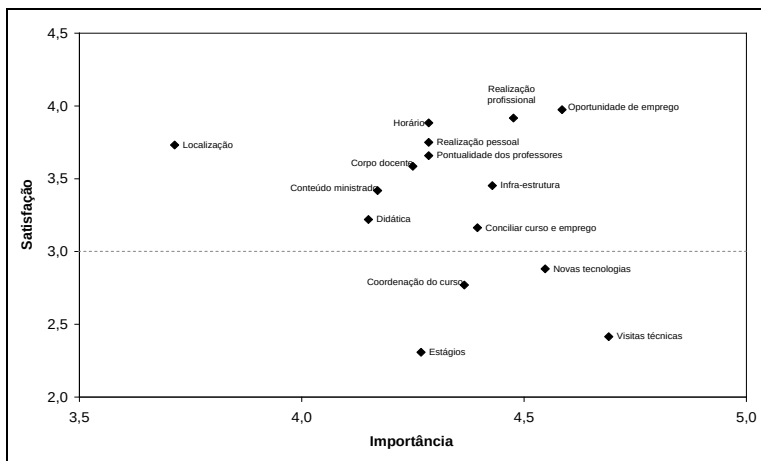


Fig. 3 -

Matriz de posição de cada item em relação às médias de satisfação e importância

Os itens, “Didática”, “Conteúdo Ministrado”, “Corpo Docente”, “Pontualidade dos Professores”, “Realização Pessoal”, “Horário”, “Conciliar Curso e Emprego”, “Infraestrutura”, “Oportunidade de Empregos” e “Realização Profissional” apresentaram satisfação e importância alta. Em situação que inspira atenção, estão os itens “Novas Tecnologias”, “Coordenação do Curso”, “Visitas Técnicas” e “Estágios”, todos posicionados no quadrante “MELHORAR”. Outro ponto a destacar é a posição do item Localização, com índices de satisfação e importância elevados.

4.2. Panorama das variáveis significativas concernentes à avaliação de importância

Na **Fig. 4**, expõe-se a sequência das variáveis considerando a importância que elas representam na percepção dos alunos do *Campus Itaperuna*.

Em relação ao grau de importância, como demonstra a **Fig. 4**, o item de melhor avaliação é “Visitas Técnicas”, seguido de “Oportunidade de Emprego” e logo depois, “Novas Tecnologias”. Na sequência, com uma avaliação de importância baixa em relação aos demais itens, estão: “Conteúdo Ministrado”, “Didática” e “Localização”.

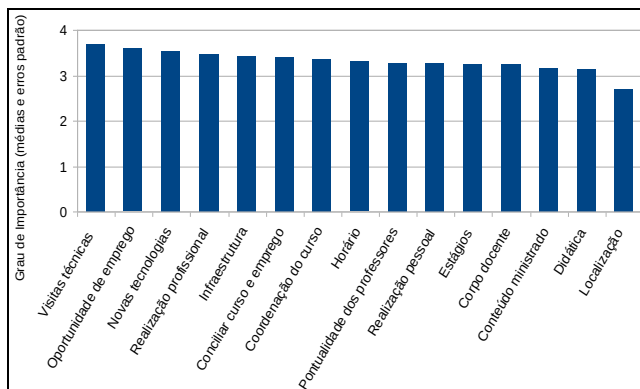


Fig. 4 –
Percepção dos discentes em relação a avaliação de importância-Campus Itaperuna

4.3. Panorama das variáveis significativas concernentes a avaliação de satisfação

Na **Fig. 5** expõe-se a sequência das variáveis considerando a satisfação dos discentes do *Campus Itaperuna*.

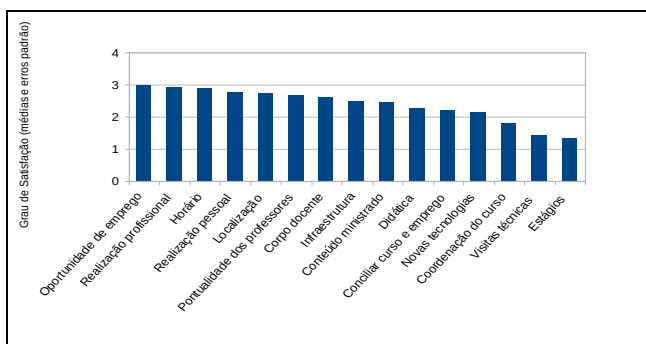


Fig. 5 –
Percepção dos discentes em relação a avaliação de Satisfação – Campus Itaperuna

As variáveis melhor avaliadas em relação à satisfação na percepção dos discentes foram: “Oportunidade de Emprego”, “Realização Profissional” e “Horário”. As que demonstraram pior avaliação na percepção discente foram: “Coordenação do Curso”, “Visitas Técnicas” e “Estágios”.

5. Considerações finais

Na avaliação dos dados ficou evidente que no IFF, *Campus* Itaperuna, os itens mais bem avaliados na percepção discente, em relação à importância e à satisfação, foram: “oportunidade de empregos” e “realização profissional”. Os resultados observados explicitam a necessidade de continuidade, pela equipe gestora do *Campus*, das políticas educacionais que sustentem os fatores de influência, direta e/ou indiretamente, na avaliação desses itens.

Pudemos também apontar como fator negativo, o posicionamento nos itens: “Novas tecnologias”, “Coordenação do curso”, “Visitas técnicas” e “Estágios”. Constatamos a importância dada a esses itens pelos discentes, ao avaliar a qualidade do curso. Os resultados apresentaram um o alto índice de insatisfação e portanto, talvez, um alerta à equipe gestora do *Campus* sobre a necessidade de reformulação de suas propostas de atuação em relação a qualidade dos cursos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. *Decreto nº 5.840*. 13 de julho 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11-08-2012.

_____. *Decreto nº 5.478*. 24 de junho 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Disponível em:

<<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 11-11-2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Sinopse das ações do ministério da educação*. Brasília: DF Ministério da Educação, 2010. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 16-10-2012.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. *Ações PROEJA 2007*. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/index.php>>. Acesso em: 10-10-2012.

_____. *Lei nº 9.394, de 20/12/1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília: Gráfica do Senado, ano CXXXIV, n. 248, 23/12/96, p. 27833-27841.

_____. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. *Lei 11.741, de 16 de julho de 2008*. Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

CORDEIRO, A. G. *Priorização de requisitos e avaliação da qualidade de software segundo a percepção dos usuários*. Campos dos Goytacazes: Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, 2010.

DI PIERRO, M. C. Educação de Jovens e Adultos na América Latina e Caribe: trajetória recente. *Educação e Sociedade*, vol. 38, n. 134, p. 367-391, maio/ago. 2008.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, Maria. Perspectivas sociais e políticas da formação de nível médio: avanços e entraves nas suas modalidades. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 32, n. 116, p. 627-628, jul./set. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a02v32n116.pdf>>. Acesso em: 10-09-2012.

_____; _____. RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. *Ensino médio integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/50101.73302005000300017>>. Acesso em: 10-08-2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Taxa de analfabetismo. Censo Demográfico 2010*. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA FLUMINENSE *Institucional*, 2009. Disponível em: <<http://portal.iff.edu.br/institucional>>. Acesso em: 02-03-2012.

LEEWORTHY, V. R.; WILEY, P. C. *Importance and Satisfaction ratings by recreating visitors to the Florida Keys*. Key West: The University of Georgia, p. 27, 1996.

MATSUKUMA, C. M. O.; HERNANDEZ, J. M. C. Escalas e métodos de análise em pesquisa de satisfação de clientes. *Revista de Negócios*, Blumenau, vol. 12, n. 2, p. 85-103, abr./jun. 2007.

SKOK, W.; KOPHAMEL, A.; RICHARDSON, I. Diagnosing information systems success: importance–performance maps in the health club industry. *Information & Management*, n. 38, p. 409-419, 2001.

TULL, D. S.; HAWKINS, D. I. *Marketing Research, Meaning, Measurement and Method*. London: Macmilian Publishing, 1976.

ORFEU BRASÍLICO (1736)
TRADUÇÃO E ESTUDO DA FORMA POEMÁTICA *ELOGIUM*¹⁴³

Cristina Mascarenhas da Silva (UFGD)

cris_mascarenhas07@hotmail.com

Thissiane Fioreto (UFGD)

thifioreto@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo visa apresentar os resultados finais da pesquisa de Iniciação Científica desenvolvida na FACLE/UFGD, cujo objetivo é a tradução e estudo do *elogium*, uma das formas poemáticas encontrada no documento *Orfeu Brasileiro (1736)*. Trata-se do opúsculo escrito em latim por alunos do colégio jesuítico na Bahia, organizado e editado pelo Pe. Francisco de Almeida, na ocasião de recebimento do título de Venerável pelo Pe. José de Anchieta. As traduções realizadas do *elogium* foram feitas a partir de uma edição paleográfica do poema, desenvolvida em uma pesquisa anterior. Antes de iniciar a tradução, criou-se um vocabulário específico do texto, contendo o máximo de palavras encontradas. Essa pesquisa contribuirá para os estudos anchietanos e para conhecer aspectos do uso do latim no Brasil Colonial.

Palavras-chave: *Elogium*. Latim. José de Anchieta.

1. Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar os resultados finais da pesquisa de Iniciação Científica (2010-2011), desenvolvida na FACLE/UFGD, que consistiu na tradução e no estudo do *elogium*, forma poemática encontrada no documento *Orfeu Brasileiro (1736)*.

O opúsculo *Orfeu Brasileiro (1736)* foi organizado e editado pelo Pe. Francisco de Almeida, clérigo do colégio jesuítico da Bahia, a partir da seção literária realizada na ocasião de recebimento do título de Venerável pelo Pe. José de Anchieta, havendo na ocasião uma grande expectativa por uma possível canonização.

O trabalho de tradução foi desenvolvido sobre uma perspectiva filológica, que de acordo com Bassetto (2005, p. 43): “[...] tem por objeti-

¹⁴³ Uma versão deste trabalho foi publicada nos anais do 2º Encontro de Ensino de Graduação, 4º Encontro de Pós-Graduação, 5º Encontro de Iniciação Científica, 5º Encontro de Extensão da UFGD – ENEPE.

vo a reconstituição de um texto, total ou parcial, ou a determinação e o esclarecimento de algum aspecto relevante a ele relacionado”.

Assim, a reedição do texto foi feita pelo professor Sebastião Tavares Pinho e sua equipe, que encontrou dois exemplares do opúsculo, um na Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro e o outro na Biblioteca de Ciências de Lisboa; como o primeiro encontrava-se mutilado, os pesquisadores optaram por trabalhar com o exemplar da biblioteca de Lisboa. A partir desse trabalho que se situa esta pesquisa de base filológica.

Desse modo, conforme as traduções foram sendo realizadas, foi possível identificar as construções de neologismos, a influência do período fonético/fonológico da língua portuguesa, as características gráficas do texto, entre outras particularidades do latim da época.

2. Metodologias e fontes

Para a realização das traduções foi necessária a pesquisa em três dicionários, pelo fato de que os vocábulos não foram todos encontrados em apenas um deles, assim, o trabalho iniciou-se com o *Dicionário do Latim Essencial* (2005) de Rezende e Bianchet, e teve continuidade com os dicionários *Dicionário de Latim-Português e Português-Latim* da Porto Editora (2006) e *Dicionário Escolar Latino-Português* de Ernesto Faria (1955).

Para a criação do vocabulário, optou-se por enunciar a palavra da forma em que ela aparecia no *Elogium*, seguido da forma enunciada no dicionário, deste modo, sendo substantivos, destacava-se o caso, a declinação e o número; no caso de verbos, apontava-se a conjugação, pessoa e tempo verbal, colaborando para que, no momento da tradução, o trabalho com a sintaxe latina fosse facilitado, visto que alguns verbos mudam a regência na versão do latim para o português. A opção de organizar o vocabulário desta forma foi para diminuir o tempo de procura das palavras no vocabulário, já que em latim a enunciação no dicionário ocorre de outra forma, por exemplo, o verbo *provocatur* (provocar) *provôco*, *-as*, *-are*, *-avi*, *-atum*, destacando que a forma que está no texto é a da voz passiva.

Grafou-se também a bráquia (~), indicação de vogal breve latina, como por exemplo, no nome *elogĭum*, *ĭi*. Trata-se de uma indicação fonética latina, mas não indicam tonicidade como na língua portuguesa, de

acordo com Harvey (1987), a métrica utilizada indicava o ritmo dos poemas.

Na medida em que as traduções foram feitas, atualizou-se o vocabulário, colocando as palavras tais quais são enunciadas no dicionário, seguido das traduções adotadas no texto. Esta estratégia é relevante para que se crie um vocabulário específico do texto, auxiliando nas traduções de outras formas poemáticas encontradas no *Orfeu Brasílico* (1736).

Na composição do vocabulário, algumas palavras, como, por exemplo, os adjetivos e os pronomes, tiveram que ser estudadas com base na *Gramática Latina* de Júlio Comba (2004), e em *Iniciação ao Latim* de Zélia de Almeida Cardoso (2006), uma vez que somente a consulta aos dicionários não foram suficientes, como foi o caso de *nobilissimum*, superlativo de *nobilis*, -is, adjetivo de 2ª classe, que ao ser usado no superlativo passa a ser declinado como de 1ª classe. A própria construção com o sufixo “-issimu” só foi compreendida com o auxílio de textos normativos da língua.

Mesmo na tradução foi necessário o auxílio da gramática, já que o texto apresenta questões sintáticas complexas, do período composto latino, como o AcI (acusativo com infinitivo) e ablativo absoluto.

Durante o processo de tradução foram encontrados neologismos como *Brasilia*, *Brasiliensis*, *Joseph*, além de outras particularidades que serão explanadas a seguir.

3. Resultados e discussões

O *elogium*, forma poemática dividida cinco partes: *sinopsis* (sinopse); e os subtítulos *terra* (terra); *mare* (mar), *aer* (ar) e *ignis* (fogo), foi traduzido apenas até a seção intitulada *terra*, pelo fato de que se trata de um poema longo, 213 versos, em que suas construções sintáticas são complexas; somando ao fato da presença dos neologismos e de palavras que não foram encontradas no dicionário de latim clássico.

De acordo com Fioreto e Silva (2010, p. 10): “O *elogium* é considerado um panegírico, ou seja, uma forma poemática com função essencialmente laudatória”. Ainda, na mesma perspectiva, considerou-se legítimo o uso desta forma por fazer uma alusão a um religioso, no século XVIII, por religiosos da mesma ordem, assim, visando criar uma imagem ideal do clérigo, haja vista que uma das funções do panegírico era justa-

mente essa. Conforme Fioreto e Silva (2010, p. 10)

A função do panegírico foi sempre política. O objetivo era estimular nos ouvintes ou leitores o desejo de emulação das virtudes louvadas no discurso. Isto cumpria-se, geralmente, colocando perante o receptor uma imagem ideal dele mesmo. Toda a ênfase do panegírico recaía sobre os valores que estavam supostamente na base da prática governativa da pessoa em causa. A ideia era conferir um sentido de legitimidade e segurança ao detentor do poder estabelecido, de um modo que o persuadisse a tornar-se melhor governante.

Para tal efeito, elogiou-se José de Anchieta, comparando-o aos quatro elementos da natureza, para dar sustentação as boas qualidades do religioso. Ao compará-lo a *Terra*, de acordo com Fioreto e Silva (2010), atribui-se a Anchieta uma imagem de humilde; na seção com o título *Mar* há uma série de alusões bíblicas findadas na ideia de que somente Deus tem o poder sobre as águas, dessa forma, somente o clérigo teria poder sobre a cultura indígena; já na seção denominada *Ar* cria-se a ideia de que só o religioso ligaria o céu à terra por meio da catequese; e, por fim, na seção de nome *Fogo* se faz alusão ao fenômeno de Pentecostes, em que o Espírito Santo desce sobre os apóstolos em forma de línguas de fogo, segundo a Bíblia e os ensinamentos cristãos.

No entanto, não foi possível aprofundar-se nesta discussão devido à ausência de manuais de literatura que discorram sobre formas clássicas, especificamente sobre o *elogium*, havendo, assim, poucos elementos para a análise formal do poema.

A partir das traduções iniciadas, compreende-se que o uso do latim nesse período é feito de forma particular, como exemplo, tem-se os neologismos *Brasilia* e *Brasiliensis*, trata-se de um adjetivo pátrio, de 2ª declinação. Os neologismos dentro da sintaxe latina tornam o texto mais complexo, pois em latim se tem as declinações e dentro dela os casos, com suas terminações que determinam a função sintática exercida pela palavra. Com a presença dos neologismos, a primeira etapa foi identificar o significado de cada um deles, seguido da declinação e consequentemente do caso, para chegar a uma tradução.

Observou-se que a palavra *Brasilia* pertence à primeira declinação e tem o significado de Brasil, já *Brasiliensis* é uma palavra pertencente à segunda declinação e traduz-se por brasileiros, um adjetivo pátrio. Porém, o que parece simples torna-se complexo, porque o primeiro uso no *elogium* de *brasiliensis* é na seguinte oração: “*ELEMENTRUM CONS-PIRANTIUM in Brasiliensis Orphei Laudes*”, considerando que a palavra é precedida de *in* (de significação dupla: posição estática ou movimento)

se tem duas possibilidades “nos brasileiros” ou “para os brasileiros”, tendo a hipótese ainda de ser uma palavra empregada no genitivo de terceira declinação seria “do brasileiro”; posta ainda de forma livre. Logo, pensou-se que o mais viável era estar na 2ª declinação e traduzir como “DAS CONSPIRAÇÕES DOS ELEMENTOS/ Louvores para os brasileiros de Orfeu”.

O mesmo caso de *Brasilia*, que pela estrutura foi associada à 1ª declinação. A primeira vez que o vocábulo aparece no texto é no verso “*Brasilia canorum sensit*”, assim, pelo fato de sua estrutura assemelhar-se com a das palavras femininas (eram em maioria de primeira declinação) e pela oração ficar sem sujeito se a palavra fosse de 2ª declinação, a solução foi considerar *Brasilia* como palavra de primeira declinação, sendo, portanto, considerado o sujeito dessa oração.

Ocorre também uma mudança na grafia do verbo *faedere*, não encontrada no dicionário com esta escrita, mas julgando que o ditongo latino *-ae* em sua pronúncia clássica era lido quase como um “i”, procurou-se no dicionário o vocábulo *fidēre*, traduzido como “confiar”, e pela sintaxe da oração a hipótese se confirmou. Essa particularidade se dá por tratar-se de um ditongo, que segundo Comba (2004, p. 28), quando há ditongos de terminação *-ae*, como o caso de *rosae*, lê-se *rose(i)*. Pode-se considerar a hipótese, uma vez que os dicionários de latim não registram a forma empregada no poema do verbo, e por ler-se como “i” considerou-se que a grafia feita pelo autor foi influenciada pela pronúncia.

Explique-se também o que foi considerado um erro de uso no adjetivo *quaternionem*, declinado como adjetivo de terceira classe no poema, contudo, como é um numeral, pela regra, deveria ser declinado de acordo com o paradigma dos adjetivos de primeira classe, o que não ocorreu, mas ainda não foi esclarecido o porquê desse erro.

No subtítulo *Terra* aparece o nome *Joseph*¹⁴⁴, hebraico, de tradução José, que foi considerado um neologismo por não pertencer a língua latina, não sendo declinado conforme o paradigma de substantivo. A incógnita é que como ele é hebraico, provavelmente não está previsto na estrutura declinatória dos nomes em latim, assim, como saber em que caso ele se encontra? Pela estrutura sintática é feita a dedução de que se trata do sujeito, pois a palavra só aparece uma vez no *elogium*.

¹⁴⁴ <<http://nomes.netsaber.com.br/nome-3445/origem-significado-nome-joseph.html>>. Acesso em: 13-06-2011.

Ainda na parte intitulada *Terra* há um jogo sintático próprio do latim, que se fundamenta na economia de palavras, ou seja, no idioma latino procura-se evitar a repetição e, neste documento, visando escrever de acordo com os clássicos, Francisco de Almeida troca a palavra *Terra* por um pronome relativo, o *quae*, o que graficamente é colocado em evidência:

TERRA

Prior in medium se confert Tellus,
Cujus motum gravitas modo non impedit,
Sed expedit,

QUAE,

Ut pote gravata pondere,

O autor coloca o pronome relativo *quae*, que conforme Júlio Comba (2004, p. 73) deve fazer referência nesta estrutura ao sujeito: “O nome a qual se refere o pronome relativo chama-se *antecedente*. Em latim, o relativo concorda com o seu antecedente em *gênero* e *número*; o caso do relativo depende da função sintática por ele exercida na oração [...]”.

Conforme a regra o pronome relativo só pode fazer referência a um termo anterior, no caso da oração não havia possibilidade de concordância, porque *quae* necessariamente precisava concordar com um nominativo feminino, tendo a possibilidade somente de concordar com *Terra* exposto no texto de forma gráfica.

Esta característica, em conformidade com o caráter sintético do latim, aponta para a manutenção da tradição que se estabelecia em terras coloniais. Conforme apontado por Fioreto e Silva (2010, p. 9), o latim era empregado por ser considerado uma língua nobre, sendo o seu emprego coerente com a demonstração de erudição e com o princípio de emulação dos clássicos, prescritos pela orientação de escrita da época, isto é, a Poética Clássica.

Outro aspecto que não está de acordo com o latim clássico, tratando-se de uma influência da língua portuguesa, é a nasalização de alguns vocábulos, pois no lugar de *m* e *n* usa-se o til (~), exemplos: *Anchietã* (*Anchietam*); *tâtũ* (*tantum*); *primũ* (*primum*); *fulcimêtũ* (*fulcimentum*).

De acordo com Coutinho (1973, p. 71):

Começa este período com os primeiros documentos redigidos em português e se estende até o século XVI. Apesar de certa flutuação que se observa na grafia das palavras, a preocupação fonética transparece a cada momento. A língua era escrita para o ouvido.

Conforme o estudioso, o uso da nasalização é empregado até o século XVI, mesmo assim, comprovadamente com os exemplos do texto, tem-se no século XVIII resquícios do uso dessa forma de escrita. Nesse período a ortografia da língua portuguesa ainda não é regular; ou seja, não havia uma norma ortográfica oficial, e a influência dessa irregularidade pode ser verificada no texto, pois uma mesma palavra aparece de duas (ou mais) formas: *Brasiliësis/Brasiliensis*.

Sublinhe-se ainda alguns casos em que as palavras não puderam ser traduzidas por não serem encontradas em nenhum dicionário de latim, como, por exemplo a palavra *lupetunt*. Explique também que a tradução ainda é *ipsis litteris*, ou seja, tal qual as palavras aparecem no texto, sem os devidos ajustes para a língua portuguesa, visto que esses ajustes só poderão ser feitos com base no contexto, o que só deverá ser realizado com a tradução integral.

4. Considerações finais

As traduções realizadas até o presente momento resultam de uma edição paleográfica desenvolvida na pesquisa de Iniciação Científica pelas mesmas autoras, no período de 2009-2010, torna mais acessível o trabalho de versão de textos manuscritos, haja vista que a escrita do século XVIII difere da contemporânea. Tal pesquisa está inserida no projeto de pesquisa da docente Thissiane Fioreto, de nome “Uma abordagem filológica do documento *Orfeu Brasílico (1736)*”.

As particularidades observadas no *elogium* dão base para uma visão geral do documento, colaborando para as traduções posteriores do mesmo opúsculo. Contribui-se, ainda, para o conhecimento da orientação de escrita naquele contexto.

A tradução total do *elogium* não foi finalizada por ser um documento extenso, que requer um conhecimento amplo de língua latina, e pode-se contar apenas com um semestre de língua latina no curso de letras, atenuado pelo fato dos estudos individuais das pesquisadoras continuarem concomitantemente com a pesquisa. A proposta inicial era traduzir o *elogium*, mas não foi possível por contar-se com apenas um ano de

pesquisa, destacando que a compreensão da língua leva um tempo bem maior que este.

Todavia, com as traduções já realizadas pode-se dar continuidade a tradução dessa forma poemática, aprofundando-se no conteúdo do texto, pois o *elogium* apresenta um louvor a Anchieta por meio dos quatro elementos (*terra, mare, aer, ignis*), versados para o português. Foi possível, portanto, compreender melhor como ocorre este elogio.

A versão do texto, mesmo que parcial, colaborará para entender o próprio gênero *elogium*, que carece de fontes nos manuais e dicionários de termos de literatura clássica, além de contribuir com os estudos anchitanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Francisco de. *Elemental, o venerável Padre José de Anchieta, taumaturgo do novo mundo e apóstolo do Brasil*. Edição fac-similada. Coimbra, 1998.

BASSETTO, Bruno Fregni. *Elementos de filologia românica: história externa das línguas*, v. 1, 2. ed. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005.

CARDOSO, Zélia de Almeida. *Iniciação ao latim*. São Paulo: Ática, 2006.

COMBA, Júlio. *Gramática latina*. São Paulo: Salesiana, 2004.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. 6. ed. Rio de Janeiro: Acadêmica, 1973.

DICIONÁRIO latim-português/português-latim. Porto: Porto Editora, 2006.

FARIA, Ernesto. *Dicionário escolar latino-português*. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Cultura, 1955.

FIORETO, T.; SILVA, Cristina Mascarenhas da. Um estudo do *Elogium* em Orfeu Brasílico (1736) sob uma abordagem filológica. In: ENEPE - Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão da UFGD, 2010, Dourados (MS). *Publicações do ENEPE - Encontro de Ensino Pesquisa e Extensão da UFGD*. Dourados: UFGD, 2010.

REZENDE, Antonio Martinez de; BIANCHET, Sandra M. G Braga. *Dicionário do latim essencial*. Belo Horizonte: Crisálida/Tessitura, 2005.

ANEXOS

ANEXO I

SINOPSIS

***Elementorum Conspirantium
in Brasiliensis Orphei Laudes:***

Elogium

*Primis nunquam valedicet elementis,
Qui semel Anchietā susceperit salutandum:
Incipiet ad limen repedare,
Ubi se fingit limitem attingisse.
Exhausto igitur argumento,
Scenam cogimur redordiri,
Ubi regressus progressum faciat.
Longissimu adeo prorogat intervallo Herois nomen,
Ut quatuor tātū elementis nequeat terminari.
Sed quando alia non luppetunt,
Actum agere, necesse est.
Quantumvis rudes videamur tyrunculi,
In elementario ludo rursus uersabimur.
Omnia in unum tandem coalescant,
Quo unita virtus fortius agat.
Fidem denuo instaurabunt elementa
Quam olim ruperant:
Quidni amico faedere copulentur:
Brasiliensis si fidice fidibus pergit?
Et quem Patria Canarium [...]
Brasilia canorum sensit
Elementa,
Si vates reste canunt,
Vocum exhibent quaternionem.
Altiolem quidem conceptum facient,
Si modo coeant.
Omnium licet non idem sit tenor,
Hic tamen omnes argutem sonant
In eam si quidem conspirant harmoniam,
Cujus munus argutari est*

TERRA

*Prior in medium se confert Tellus,
Cujus motum gravitas modo non impedit,
Sed expedit,*

QUAE,

*Ut pote gravata pondere,
Extremum inire locum debuerat,
Primum occupat.
Ne mireris:
Joseph auspice,
Usu omnibus venit incrementa sortiri,
Et viliora etiam in melius ruere.
Primū Telluris fulcimētū Acheitae humeri.
Centrum hic fixit magnitudinis,
[Quae] ulterius progredi non poterat.
Fortior Atlante visus est.
Caelum pariter fucollare, & terram,
Pondus ita sustinuit,
Ut nunquam inclinarit,
Licet curvaretur a tergo.
Exquo audiit novi orbis Adamus,
Costulā proiēdit novam prolem formaturus.
Tellurem non ita dorso appendit,
Ut aliquando pedibus non supposuerit.
Humeros nacta est in fulcimentum,
Pedes vero ad famulatum,
Terraevoluit incertum,
Plus me suis palmis debuerit, an plantis?
Pedestre nempe iter dum facit,
Surgit e vestigio miraculum.
Sulcatus pedibus ager subita frodescit germinatione:
Non fallunt Anchetiae vestigia,
Cujus plantae colonorū spem abūde satiant.
Plantulas,
Quae e pedibus pullularunt,
Oculi aluere,
Ne segeti [deessēt] fydere benigne afflanti,
Et miracula a canite prodierent ad calcem.
Tellus vel inculca sui Harmostae coluit imperium.
Vix tactu provocatur, statim floribus respondet,
Tanto quasi victa beneficio,
Herbam porrigeret.
Ni malis,
Setum e floribus annonam.
Tellurem nescio quis discum nuncupavit orbiculatū:
Quo princeps novi orbis coronetur.
Civicam, oportet, máxime intexat;*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

*Interirent fame cives,
Ni uberrimam suppedicaret annonam.
Si discus est,
Fruges capiat,
Quas ferculis Anchietae largiter importat.
De fatis vero satis cum fecerit,
Pauca diximus.
Caetera,
Quae in agro floruerunt,
Sub rosâ maneant.*

MARE

*E terra ad mare provocamur:
Impatiens obmurmurat,
Quod citius laudes non fluxerit.
Nobis tamen a littore excedendum non est,
Ne tãto repõdere in naufragiũ copellamur
Quam plura hic leges,
Quae exhibent Anchietae articuli.
Dum litus exarant!
Digitos pro stylo usurpavit,
Vel ut omnia castigaret ad unguem,
Vel Deo affinis
[...] oram tribus digitis appenderet
Deus olim legem aquis imposuit,
Anchietae pondus adaptavit, [&] mensuram
Cum litus carminibus mensuraret.
Ubi mare redegit in servitute,
Statim scribit,
Uti ligatum chirographo dominium foret.
Mare cogit ad nutum famulari,
Quando famulus a pedibus instituitur,
Postquam pedibus in arenam descendit,
Virginem sibi vinxit, & vicit.
Carminibus compensat amorem,
Qui omnibus fuerat numeris absolutus.
Versus littori inscribit, Mariae adscribit;
Hinc emendicat sales,
Quibus sua condiatur poesis.
Nemo felicius litus aravit:
Arenae laurum germinarunt.
Qua Marianus vates coronaretur.
Ita sibi providit,
Ut navigantiũ etiam consuleret erroribus.
Chartam describit in littore,
Quam si [nauticam] nuncupes,
Non erras:
Inibi Stella maris subinde legitur.
Rectum ab errore,*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

*Si nautae ad haec brevia asportentur:
Multa legent, plura colligent,
Tot sunt gemmae, quot carmina.*

AER

*Aer oratorem invitat bonis avibus:
Hic in laudes tot conspirant calami;
Quot volucrum plumae.
Pennae cedunt in plectrum,
Quo acrius insonet Brasiliësis Orphei lyra.
Exquo Aerem sibi fecit vectigalem,
Aves famularum praestirere.
Nullum hic [gessit] imperium,
Ni prius alires demore auspicarentur.
Virginem dum canit in littore,
Virgo dimisit oscines,
Quibus in vatem feliciter inauguraretur.
Una prae caeteris vatem demulcet avicula,
Quae vicissim in aures garriebat.
Visa est in arena Caballinum fontem libasse,
Ubi & Aves poetantur.
Gaudet Ave salutante,
Et sibi felix portendit augurium.
Virgineo corripitur amore,
Cum avicula primum involavit;
Quasi [illius] plumae velociore reddidissent fagittas,
Quas amor vibravit:
Vel Stymphalides volucres aemularentur,
Quae dum volant, spiculis vulnerant.
Noctuum dixisses,
[...] cantus alitem proderet,
[...] alioquin invigilat,
Ubi canit exultae Minervae vates.
At Philomelam portius aeltimarim:
Certamen quidē amat [cū] Parthenio inire Cytharedo:
155. Vicisset fane,
Ni Canaria Anchietae Musa foret:
Cantus cum fortuna coniungitur:
158. Patria siquidem
Et canorum fecit, & fortunatum.*

IGNIS

*Ultimus Anchieta esplendor ignis:
Eo magis illustrat, quo clarior,
Eo attollit viri imperium,
Quo reliquis sublimior elementis.
Incendium extinxit,*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Quod non fine nocumento graffabatur.
Sed sopita flamma temperari amplius elucidaret.
Extincto igne,
Id nitoris virtus sib peperit,
Quem in accenso rogo vix conciperet.
Panis nescio quae Pistrix clibano admoverat
Quo lente calesieret:
Haud Cerere abstinuit Vulcanus,
In igneas solvitur linguas,
Quibus porrectū sibi pabulum [...].
Puella sero advertit incendium,
Quasi oculi ad lucem caligarent.
Ad pulverē devenerat flammarū certamen,
Cum in cineres panes abierint.
Extemplo clamat;
Sed de panibus fuerat conclamatum.
Qui in busto jacebant.
Lachrymae ubertim manant;
Largo tamen profluvio incendiū non restinguitur.
Ubi adest Anchieta, simul abest ignis voracitas.
Cererem e busto revocat;
Et quae in Matre nil Opis repperat,
Anchietam sensit opitulantem.
Opima ab igne victoria reportatur:
Quantum pulveris exciverit in certamine,
Testentur cineres,
Panibus igne exemptis,
Jussit adere,
Non tamen in lucem.
Iile ori consuluit porrecto cibo.
Ut ipsa linguae faveret.
Quod Cereri res sacra erat,
Eleusinum oportuit silentium retinere.
Sed diu caelari nequeunt,
Quae in igne quis gefferit.
Nobilissimum virtutis specimen
Puella sparsit in vulgus.
Incendium.
Quod in panes saevierat,
In se transtulit.
Tanto victa beneficio.
Amore viro concaluit.

SINOPSE

**Das Conspirações dos Elementos
Louvores para os Brasileiros de Orfeu**

ELOGIO

Em primeiro lugar jamais dirá adeus aos elementos,
Que definitivamente susteria para saudar Anchieta
Para o início começará retroceder,
Quando se imagina que o limite tenha sido atingido.
Sendo assim para o assunto recorrido (esgotado),
Somos conduzidos para a cena que será desfeita,
Onde o regresso fará o progresso.
O nome do Herói prorroga um longuíssimo intervalo de tal modo;
Que tão pouco não será terminado pelos quatro elementos,
Mas por outro lado não (a qualquer momento não) [luppetunt];
Coagir a ação, é necessário.
Ainda que sejamos vistos como os discípulos inexperientes,
No jogo elementar seremos revolvidos para trás,
Que eles desenvolvam finalmente tudo em um,
Que a poderosa virtude conduza para as unidades.
Os elementos renovarão novamente a fé.
Que outrora eles romperam:
Por que não confiar¹⁴⁵ que sejam unidos no amigo;
Se por ventura o tocador da lira continua a [tocar] as cordas da lira para os
brasileiros?
E a Pátria dos Canários [proclama] que,
O Brasil harmonioso (reconheceu, julgou, decidiu),
Elementos,
Se os poetas cantam convenientemente (bem),
Exibem quatro¹⁴⁶ das vozes.
Na verdade farão uma sinfonia para o alto,
Se apenas se reúnam,
Não é permitido que o mesmo seja
Aqui todavia todos cantam o melodioso,
Para aquele que realmente conspiram harmonia,
Cujo cargo é indicado

TERRA

No início a terra atrai para si o centro dos movimentos,
Para os quais a gravidade não impõe limite,
Mas dá a liberdade,

¹⁴⁵ Tradução do verbo *fidere*, -is, que no texto está como *faedere*.

¹⁴⁶ Tradução de *quaternionem*, que por vez, deveria ser declinado como adjetivo de 1ª classe, mas a presente forma aponta para uma declinação de 2ª classe.

QUE (A TERRA)

Do mesmo modo a possível oprimida pela gravidade,
Fora obrigada ir para o seu lugar,
José, com poder, tendo feito tudo, vem distribuir crescimentos,

**OS CONTRASTES CULTURAIS, SOCIAIS E IDEOLÓGICOS
ENTRE PERSONAGENS DO FILME “SETE ANOS NO TIBET”
SOBRE A PERSPECTIVA DA SOCIOLINGÜÍSTICA**

Marlene dos Santos Limieri Dualibe (UEMS)

marladualibe25@hotmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

O filme “Sete Anos no Tibet” torna-se adequado à investigação por ser baseado em fatos reais, trata-se de uma adaptação do livro para o cinema, do diretor Jean Jacques Annaud e retrata os conflitos de Heinrich Harrer, um austríaco que parte para a missão de escalar o monte Nanga Parbat no Himalaia no final dos anos 30 e início dos anos 40. O longa metragem procura explorar ideias preconcebidas e cruzar com diferentes elementos da sociedade. O *corpus* selecionado para análise, foi escolhido através de recortes em cenas que possuem um contraste cultural marcante, para que enfim possa ser explorado sob a perspectiva da Sociolinguística, sendo assim nosso objetivo é examinar os elementos relevantes das práticas etnocêntricas do personagem Heinrich Harrer, e seu modo de superação, dadas as diferenças culturais, sociais e ideológicas entre os protagonistas, ressaltando as impressões dessa relação, marcada por heterogeneidade numa comunidade com base religiosa. Burke (2008) nos diz que um profundo conhecimento da realidade vivida por outras sociedades pode levar, efetivamente, à compreensão de um todo na comunidade em questão.

Palavras-chave: Cultura. Sociolinguística. Sete Anos no Tibet.

1. Introdução

O romance autobiográfico, “Sete Anos no Tibet”, tem como pano de fundo a montanhosa região do Tibet, ainda que, por questões políticas não tenha sido autorizado nenhuma filmagem naquele território, o diretor, Jean-Jacques Annaud, conseguiu enviar, de maneira furtiva, uma equipe de filmagens à China, embora, somente cerca de 20 minutos das imagens foram utilizadas no filme e os 118 minutos restantes foram filmados na cidade de Mendonza, na Argentina, que mostrou condições climáticas e geográficas semelhantes ao Tibet naquele período.

O Tibet possui uma história política complexa, considerado província da China, entretanto há uma resistência por parte dos tibetanos, que não aceitam a imposição da cultura chinesa, causando uma divergência na identidade de seus habitantes, entre elas, destaca-se a condição linguística, pois a língua falada no Tibet é o chinês, mas o tibetano é

muito utilizado nas regiões mais altas, conhecida como tibeto-birmanesa e com variedades linguísticas, como o kham, o amdo, o lassa, o dzonga, siquimês, a Sherpa e o ladakhi. Cerca de seis milhões de pessoas dominam essas variedades linguísticas no planalto do Tibet, e em torno de cento e cinquenta mil falantes no norte da Índia, Nepal e também Butão.

Segundo Labov, esse fenômeno que ocorre no Tibet, dividindo seus habitantes, de maneira tal, que alguns falantes consideram o chinês sua língua oficial, enquanto outros permanecem com idioma falado anterior à ocupação chinesa, demonstra “que a mudança linguística tem de ser interpretada como não conformidade às normas estabelecidas e que as pessoas rejeitam as mudanças na estrutura linguística quando tomam consciência delas”. (LABOV, 2001, p. 514)

A religião é uma das características mais relevantes para os tibetanos, que tem o budismo não só como uma religião, mas sim como uma filosofia de vida, cujo lema principal é compaixão, amor e respeito a todos os seres vivos. Na contrapartida temos o alpinista Heinrich Harrer, austriaco e membro da SS nazista, sendo “SS” uma abreviação de Schutzstaffel, cujo significado é Tropa de Proteção, a esses membros eram designados a função de proteção dos líderes nazistas, que por sua vez eram adeptos do Nazismo, um sistema de governo totalitário e extremista liderado por Adolf Hitler(1889/1945), que pregava a superioridade racial, idealizando unidade étnica, ou seja a raça ariana, considerada perfeita.

Saindo da Áustria, em 1939 com esse cenário radical, o alpinista, parte para sua missão, escalar o nono maior pico do planeta, o monte Nanga Parbat no Himalaia, todavia, pouco tempo após sua jornada ter iniciado, travou-se a Segunda Guerra Mundial e por ser a Índia protegida da Inglaterra, Harrer passou a ser considerado inimigo, sendo capturado e enviado a um campo de prisioneiros na Índia de 1939 à 1944.

Após diversas tentativas de fuga, Harrer e Peter Aufschnaiter, líder da expedição, também capturado, conseguem finalmente escapar e adentrarem a cidade sagrada de Lhasa, capital do Tibet, Heinrich se torna o melhor amigo de Tenzin Gyatso, 14º Dalai Lama, reencarnação do 13º, a partir de então, o jovem alpinista foi introduzido em um local, cujo costumes, apresentava uma ruptura com tudo o que Harrer acreditava até o presente momento, a princípio lhe causou estranhamento, provocando-lhe riso por tamanha disparidade, mas com a convivência esse sentimento transformou-se em uma profunda admiração, que oportunizou sua permanência no Tibet até 1951.

2. Objetivo geral

Analizando o *corpus* selecionado do filme “Sete Anos no Tibet”, buscamos embasamento teórico que nos trouxesse luz ao comportamento preconceituoso do alpinista Heirich Harrer, para um possível entendimento de como superou sua intolerância racial, que possibilitou uma convivência pacífica por sete anos, transformando seu antagonismo à cultura local, em admiração.

3. Metodologia

A obra cinematográfica “Sete Anos no Tibet” transcorre em quase 130 minutos de filme, possuindo um material bem extenso, por isso fizemos um recorte das partes mais significativas, cenas em que as diferenças culturais se colocaram como obstáculo. Abaixo uma lista com a marcação das cenas e sua localização exata na película:

Cena	Localização
Entrega da foto do dalai lama:	00:16:43
Harrer bate no cavalo	00:36:20
Recebido com palmas	00:37:44
Entrega da foto ao governador	00:37:47
Moradores mostram a língua	00:40:24
Minhocas nas escavações	01:21:07
Treinamento para batalha	01:37:40

4. Análise dos corpus

O filme levanta diversas questões culturais e sociais e nos leva à reflexão das diferenças indentityárias, capazes de promover grandes conflitos a partir do preconceito gerado pela não aceitação dessas oposições étnicas, levando a crença de superioridade racial.

Efetuamos o recorte de uma cena em que o alpinista demonstra hostilidade ao idioma: Quando cruzam com um tibetano, que montado em seu cavalo, fala em um dialeto local e agrega gestos à sua fala, na tentativa de se fazer entender, informando que não deveriam seguir viagem, pois estrangeiros não eram bem vindos, Aufschneider entende o que ele diz e tenta estabelecer um diálogo com as poucas palavras que aprendeu durante o tempo em que foi prisioneiro, mas Harrer se colocou em frente ao cavalo, de maneira zombeteira, articulou sons ininteligíveis, e batendo no cavalo com um vara, até que o mesmo se pusesse à galope, na sequên-

cia se vira para Peter e com sorriso nos lábios diz que não é preciso aprender a falar a língua dos tibetanos.

Essa cena nos trouxe uma citação de Labov, que diz:

[...] as raízes dos preconceitos nos leva a concluir, com Trudgill (1979), que essa não deve ser uma boa solução. Em primeiro lugar, é extremamente danosa em termos psicológicos. A linguagem não é simplesmente um meio de transmitir informações mas é sobretudo um símbolo de identificação do indivíduo com um determinado grupo social. Sugerir a criança que sua linguagem é inferior é de alguma maneira dizer-lhe que ela e todas as pessoas de seu meio são também inferiores. Em segundo lugar, é uma proposta errada em termos sociológicos, porque parece implicar que certos grupos sociais têm menos valor que outros. E, finalmente, é errada em termos práticos porque não leva a nada. Nunca se conseguirá, a menos que a sociedade fosse homogênea, eliminar as diversidades dialetais. (LABOV, 1984, p. 145)

Ao fazer escárnio com o idioma do tibetano, Harrer deixa claro uma atitude etnocêntrica, o que para alguns teóricos recebia o nome de superioridade racial, Humboldt foi um dos primeiros a levantar tais suposições, que a língua é intimamente influenciada pelo raciocínio pátrio:

A língua é também um instrumento mais propício para se apreender o caráter, um meio entre o fato e a ideia, e tendo sido ela formada por princípios gerais e vagamente percebidos como tais, e também composta em sua maior parte de um repertório já disponível, ela fornece não apenas recursos para o cotejo de várias nações, mas também uma pista para a verificação da influência de uma sobre a outra. (HUMBOLDT, 2006, p. 5)

Para Humboldt, os elementos que compõem uma nação, seja religião, política, sociedade, entre outros, são princípios que formam os diferentes conceitos linguístico, proporcionando uma simbiose entre língua e visão de mundo, entretanto Chomsky (1972), nos coloca sobre um outro prisma, pois acredita que a língua é também genética:

Sendo livre para refletir e contemplar, o homem é capaz de observar, comparar, distinguir propriedades essenciais, identificar e dar nomes. É nesse sentido que a linguagem (e a descoberta da linguagem) é natural no homem, que “o homem foi criado como ser falante. (CHOMSKY, 1972, p. 25)

Segundo Chomsky, somente o ambiente ao qual o falante está inserido, não pode definir toda a capacidade linguística do indivíduo.

Nessa citação de Chomsky, compreendemos a transformação do alpinista e complementamos com outra cena em que Harrer recebe de um peregrino, uma foto do menino dalai lama, naquele momento, aquela imagem não fazia sentido algum, mas ainda assim guardou a foto em sua carteira, entretanto, chegando à Lhasa, foram levados até o governador

da província e nesse momento percebe que o é o próprio senhor que teve o cavalo açoitado. Harrer em tom de desculpas, tira a foto da carteira e diz que é um presente, esse gesto ameniza o ambiente, porque para um Tibetano, a foto possuía um sentido grandioso, o modo como a foto foi recebida, levou o alpinista a refletir sobre o que aquela imagem representava para um tibetano.

Se o episódio da fotografia, em um primeiro momento, não teve relação alguma com a cultura de Harrer, descreveremos duas cenas que foram interpretadas em sentidos opostos a sua orientação: Ainda no caminho à Lhasa, são recebidos por habitantes locais, com uma salva de palmas, Heinrich pensa que isso é um ato de receptividade, então Aufschnaiter, lhe explica que esse gesto é usado para repelir forças do mal e com isso demonstravam que estavam insatisfeitos com a presença dos alpinistas. Em outra cena, mais adiante, encontram alguns comerciantes, que lhes recebem mostrando a língua, o alpinista imediatamente associou o significado daquele gesto em sua cultura, e mais uma vez Aufschnaiter, lhe esclareceu que, naquela região, mostrar a língua era sinal de boas-vindas e que deveriam retribuir. Tratando-se de comerciantes, entendemos o porquê da acolhida.

Conseguem, enfim, chegar a cidade sagrada, Aufschnaiter se integra mais rapidamente ao ambiente e estabelece romance com a única alfaiate (mulher) de Lhasa, Harrer é levado até o dalai lama, que tem sede de conhecimento e pede para que o alpinista lhe ensine coisa sobre a cultura ocidental, quer aprender a língua inglesa, canções, literatura, filmes, e simultaneamente, Harrer foi absorvendo a cultura tibetana.

Em dado momento o menino pediu para Heinrich construir um cinema, pois queria que o povo também tivesse acesso aos filmes, e aconteceu um fato inusitado, durante as escavações, Harrer ouviu os monges chorando e preocupado indagou o que estava acontecendo, para seu espanto, o choro era devido aos maus tratos às minhocas, e que elas mereciam respeito, pois poderia ter sido a mãe do alpinista em vidas passadas.

Nesse instante o alpinista não sabia o que fazer, como poderia parar as obras de um cinema, por conta de minhocas?

Entretanto, analisando a citação Peter Burke, esses momentos é que levavam Harrer à reflexão:

A cultura fundamental deve ser um prolongamento e uma reflexão do cotidiano. E na experiência com a terra, com o instrumento mecânico, com a máquina, com o seu grupo de trabalho, com a própria família, que o homem se

inicia no conhecimento do real e do drama da vida em sociedade, [...] (BURKE, 2008, p. 341)

Para o alpinista, que estava impregnado com as informações políticas nazista de seu país, somente consultando a sabedoria do dalai lama é que poderiam encontrar um viés para aquela situação e nesses instantes, ele assimilava o real drama daquela situação para aquela sociedade.

Por isso, e dentre outros motivos, Heinrich Harrer se sente envergonhado quando recebe a notícia da invasão chinesa e se pergunta como alguém teria coragem de usar algum tipo de violência contra um povo pacifista. Ainda assim aceita o pedido do pequeno dalai lama para que treine seus monges para defenderem seu território, mas como não possuíam material bélico e estavam em desvantagens pela quantidade de homens que iriam a campo. Sofreram uma grande perda.

Entendemos esse comportamento tibetano, quando refletimos a citação de Burke:

A sugestão de que a violência tem uma história cultural pode parecer surpreendente, já que ela muitas vezes é vista como a erupção de um vulcão, a expressão de impulsos humanos que nada têm a ver com a cultura. O argumento de que é uma espécie de teatro pode até parecer escandaloso, já que se derrama sangue de verdade. (BURKE, 2008, p. 139)

Mesmo sendo uma cultura pacifista, o impulso tibetano, foi defender seu território e lutar pelos seus ideais, entretanto, não houve tempo hábil para se preparem, por conta disso, nesse período da ocupação chinesa, mais de um milhão de tibetanos foram mortos e seis mil mosteiros foram destruídos. Em 1959 o 14º dalai lama foi exilado na Índia, seguido por oitenta mil tibetanos. Em 1960, o Dalai Lama fixou residência na cidade de Dharamsala, na Índia, que se tornou a sede do governo tibetano no exílio, a cidade ficou conhecida como "pequena Lhasa".

5. Conclusão

Em nossa pesquisa, descobrimos que a teoria se constrói na busca de entendimento para determinado comportamento, seja ele linguístico ou não. Mesmo percebendo que o relativismo linguístico de Humboldt ou universalismo linguístico de Chomsky, não correspondem a uma verdade única, porque o ser humano não é único, então, nos identificamos com determinada teoria e somos apresentados a outra, e mais outra e percebemos as diversas possibilidades, na teoria da variedade linguística de Labov e buscamos apoio na história cultural com Burke, mas a humani-

dade não é estática e as teorias se renovam e se complementam.

Acompanhamos no decorrer de nossa pesquisa, os desencontros de informações sobre o Tibet, vimos que em sua política pacifista, há históricos de escravidão, de poder, de dominação, mas nosso intuito foi apresentar somente os fatos relevantes presentes no filme, ainda assim, tivemos que fazer recorte dos recortes, pois o espaço delimitado não nos permitiu avançar. Vimos na história da Áustria a imensidão do nazismo, mas esse não era nosso objeto de estudo, sabemos que há muito o que falar, e também, em nossa imaturidade intelectual, deixamos de falar muito, mas constatamos que a pesquisa é sempre muito enriquecedora.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURKE, Peter. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008

CHOMSKY, N. *Linguística cartesiana: um capítulo da história do pensamento racionalista*. Petrópolis: Vozes, 1972

HUMBOLDT, Wilhelm von. *Língua, literatura e bildung*. Org. por Werner Heidermann e Markus J. Weininger. Florianópolis: UFSC, 2006.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labor*. São Paulo: Vozes, 1987.

Sites consultados:

<<http://goo.gl/k5srrS>>. Acesso em: 27/04/2015.

<<http://goo.gl/jrRW1K>>. Acesso em: 28/04/2015.

<<http://goo.gl/6LD7y4>>. Acesso em: 28/04/2015.

<<http://goo.gl/RT8SbB>>. Acesso em: 28/04/2015.

<<http://goo.gl/1Ktzw>>. Acesso em: 28/04/2015.

<<http://goo.gl/7QmcFF>>. Acesso em: 26/04/2015.

**OS IMPACTOS DA PRODUÇÃO AGROECOLÓGICA
NA INSERÇÃO SOCIAL DE INDÍGENAS
DE CACHOEIRINHA, MIRANDA, MATO GROSSO DO SUL**

Evelyne Gregório Xavier (UEMS)

evelyne.xavier@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Em 2013, durante a execução das atividades do Projeto Gestão Ambiental e Territorial Indígena, numa parceria com instituições de ensino superior de Mato Grosso do Sul, o Instituto Federal deste Estado e demais colaboradores, dentre eles, uma das autoras deste artigo, iniciou-se a sistematização do processo de produção agroecológica, na aldeia Terra Indígena Cachoeirinha, localizada no município de Miranda, em Mato Grosso do Sul. Desde então, o trabalho vem sendo desenvolvido no intuito de divulgar, por meio de mídias digitais, as atividades agroecológicas terenas e promover o fortalecimento de suas práticas agrícolas, uma vez que são consideradas principais características identitárias desse povo. Assim, esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre os impactos do trabalho com a produção agroecológica, na inserção social desses indígenas. Para isto, buscou-se ouvir os seus discursos, procurando entender a relação entre suas práticas diferenciadas de produção e seu reposicionamento na sociedade. A fim de registrar tais impactos, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, gravando entrevistas feitas com indígenas da aldeia envolvidos neste projeto, transcrevendo e, finalmente, analisando os discursos desses agricultores, a partir dos conceitos da sociolinguística interacional, área de estudo na qual a pesquisa se insere. Observou-se que as práticas inovadoras de produção agrícola ecológica vêm promovendo a inclusão digital e social desses indígenas, contribuindo para melhoria da qualidade de suas vidas.

Palavras-chave: Agroecologia. Inserção social. Indígena. Terena. Discurso.

1. Introdução

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da vivência de uma das autoras, indígena da aldeia Terra Indígena de Cachoeirinha, com as experiências agroecológicas de seu povo.

Agroecologia é um campo do conhecimento de natureza multidisciplinar, que tem por finalidade contribuir para a construção de práticas agrícolas de base ecológica, tendo como base, os ideais da sustentabilidade numa perspectiva multidimensional.

Pressupõe um enfoque científico no apoio à transição dos modelos

de desenvolvimento rurais e agrícolas convencionais para aqueles mais sustentáveis, transformando os modelos agroquímicos e de monoculturas que já tenham se mostrado insustentáveis, em formas de agriculturas que incorporem princípios e tecnologias de base ecológica. (CAPORAL & COSTABEBER, 2000).

Para tal parte-se do conhecimento local, respeita-se e incorpora-se o saber popular, buscando integrá-los aos conhecimentos científicos, na construção e expansão de novos saberes socioambientais.

Por essas razões, pode-se afirmar que a agroecologia implica mais do que substituições de práticas agrícolas tradicionais em outras sustentáveis, uma vez que contempla necessariamente, mudanças nos aspectos políticos, econômicos e socioculturais, bem como, nas atitudes e valores dos atores sociais envolvidos nesse processo.

Norteados pelos atuais conceitos de produção agrícola, em 2013, durante as atividades do Projeto Gestão Ambiental e Territorial Indígena (GATI), uma parceria com universidades de Mato Grosso do Sul, o Instituto Federal do Estado e demais colaboradores, dentre eles, uma das autoras deste artigo, iniciou-se a sistematização do processo de produção agroecológica, na aldeia Terra Indígena de Cachoeirinha, em Miranda (MS).

Desde então, o trabalho vem sendo desenvolvido no intuito de divulgar, por meio de mídias digitais, as atividades agroecológicas terenas e promover o fortalecimento de suas práticas agrícolas, uma vez que são consideradas principais características identitárias desse povo.

Assim, com o interesse nas mudanças de atitudes e valores dos atores sociais pressupostas pela agroecologia, esta pesquisa tem por objetivo refletir sobre os impactos do trabalho com a produção agroecológica, na inserção social desses indígenas nos aspectos referentes à qualidade de vida, às práticas sustentáveis, à autoestima, à aquisição de conhecimentos e à capacitação digital.

Buscou-se ouvir os seus discursos, procurando entender a relação entre suas práticas diferenciadas de produção e seu reposicionamento na sociedade.

Destaca-se a relevância desta pesquisa, uma vez que as pesquisadoras e autoras deste artigo foram pioneiras em ouvir, dos próprios indígenas agricultores, suas impressões sobre tais impactos.

Realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, gravamos entrevistas feitas com indígenas da aldeia envolvidos neste projeto, transcrevemos e, finalmente, analisamos os discursos desses agricultores, considerando os conceitos da sociolinguística interacional, área de estudo na qual esta pesquisa se insere.

Observou-se que as inovadoras práticas de produção agrícola ecológica vêm promovendo a inclusão digital e a social desses indígenas, contribuindo também, para a melhoria da qualidade de suas vidas.

2. Agroecologia

Segundo Altieri (2001), a agroecologia é a ciência que estuda, analisa, dirige, desenha e avalia agroecossistemas, a fim de permitir a implementação e o desenvolvimento de estilos diversos de agricultura, com foco na sustentabilidade. Mais ainda, a agroecologia busca integrar os saberes históricos dos agricultores aos conhecimentos de diferentes ciências, permitindo a compreensão, a análise e a crítica do atual modelo de agricultura, bem como o estabelecimento de novos caminhos para o desenvolvimento rural e novos desenhos de fazeres agrícolas mais sustentáveis, através de uma abordagem transdisciplinar e holística.

Para Casado, Molina e Guzman (2000), a agroecologia constitui o campo do conhecimento que promove o manejo ecológico dos recursos naturais, através de formas de ação social coletiva, que apresentam alternativas às práticas atuais, por meio de propostas de desenvolvimento participativo.

Como afirmam os autores (2000), os elementos centrais da agroecologia podem ser agrupados em três dimensões, a saber: ecológica e técnico-agronômica; socioeconômica e cultural; além da sociopolítica.

Essas dimensões se entrecruzam e influenciam uma à outra, de modo que estudá-las, entendê-las e propor alternativas supõe, necessariamente, uma abordagem inter, multi e transdisciplinar, razão pela qual os agroecólogos e seus seguidores beneficiam-se de ensinamentos de diferentes áreas do conhecimento.

Esse novo paradigma de produção agrícola nutre-se de diversas disciplinas científicas, além dos saberes, conhecimentos e experiências dos agricultores envolvidos. Além disso, permite o estabelecimento de conceitos metodológicos e estratégicos com maior capacidade para orien-

tar, não apenas o desenho e manejo de agroecossistemas mais sustentáveis, mas também processos mais humanizados de desenvolvimento rural, na medida em que busca, nos conhecimentos e experiências já acumulados, um método de estudo e de intervenção que contribua para transformações sociais.

3. Contexto da pesquisa

Tradicionalmente, para os indígenas da aldeia Terra Indígena de Cachoeirinha, a atividade agrícola é importante, pois, além de significar sua subsistência, é também, uma oportunidade para transferirem os valores terenos de pai para filho, a respeito do trabalho coletivo e principalmente, pela agricultura indígena, que é sagrada.

O sistema de produção agroecológica, implementado a partir de 2013, vem despertando suas formas tradicionais de cultivar a terra e ocasionando mudanças de ordem social, ambiental, econômica e cultural.

Como exemplo, podemos citar os jovens, que pela facilidade na aquisição de bebidas alcoólicas, colocam-se, muitas vezes, em situação de vulnerabilidade social, de desestruturação familiar e êxodo para os grandes centros (XAVIER, 2014).

Diante desse cenário ameaçador, observamos que a presença dos jovens nas atividades agrícolas tem influenciado suas vidas positivamente, mantendo-os ocupados por um motivo sério, interessados nas atividades agrícolas da família e ávidos pelos novos conhecimentos.

Não obstante, algumas comunidades indígenas vêm resistindo aos avanços do agronegócio sobre suas terras, que visam o acúmulo de capital e a alta produtividade, desconsiderando o limite da natureza e os princípios da vida.

A implementação da agroecologia como forma de melhoria da qualidade de vida nas aldeias do estado do Mato Grosso do Sul é, portanto, um desafio a ser conquistado.

4. Descrição da experiência

Em 2013, projeto Gestão Ambiental e Territorial Indígena (GATI), executado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), com recursos do

Fundo Global pelo Meio Ambiente (GEF, sigla em inglês) e FUNAI iniciou o processo de implementação da agroecologia na aldeia Terra Indígena de Cachoeirinha, em Miranda – MS.

Através de diversas oficinas de formação na área da agroecologia e captação em tecnologias digitais, conseguiram envolver vinte e quatro núcleos familiares que iniciaram suas atividades agroecológicas, em 1.000 m² de agrofloresta, por núcleo familiar e atrair o interesse dos jovens indígenas.

Faziam parte desses grupos, representantes de vários segmentos sociais terenas, a saber, lideranças, professores, mulheres, homens, anciãos, rezadores, caciques e jovens.

As atividades do Projeto GATI foram fotografadas e publicadas no AGROECOL 2014 (1º Seminário de Agroecologia da América do Sul, o 5º Seminário de Agroecologia de Mato Grosso do Sul), a fim de divulgar o trabalho, assegurar e incentivar a participação de todos nesse processo.





No momento, cerca de dez jovens vêm atuando diretamente nos

trabalhos, realizados com a parceria de instituições públicas de Mato Grosso do Sul (IFMS, UFMS, UEMS), PNUD e colaboradores voluntários em atividades como capacitações em agroflorestal, compostagem, vermicompostagem, produção de mudas, cultivos de espécies agrícolas, coleta e conservação de sementes, manejo de agrofloresta, conservação e recuperação de nascentes.

Participam também das reuniões de rotina para discussão dos direitos indígenas, valorização dos saberes agrícolas terenas e das problemáticas ambientais que afetam a aldeia, além de fazerem a cobertura fotográfica e audiovisual das atividades descritas que, posteriormente são editadas para produção de vídeos e divulgação via internet.

A aldeia Terra Indígena de Cachoeirinha vem socializando suas práticas agroecológicas no mundo cibernético e, se firmando como espaços produtores de conhecimentos, principalmente através da página na rede social *Facebook*, “GATI Aldeia Cachoeirinha”, gerenciada por eles próprios.

A inclusão digital vem contribuindo para resgatar e fortalecer a relação do jovem com a terra, despertar os valores tradicionais terenas de respeito e valorização da natureza, incentivar o hábito cultural de produzir o próprio alimento, além de estarem se tornando agentes protagonistas de mudanças em suas próprias comunidades.

O domínio da tecnologia digital pelos jovens terenas, também está permitindo registrar os rituais sagrados e os cânticos terenas, cada vez mais ausentes nas comunidades.

O grupo de jovens vem ampliando suas perspectivas sobre a tecnologia digital o que possibilitou determinar a Terra Indígena Cachoeirinha como a sede do 6º Fórum de Inclusão Digital nas Aldeias (FIDA), idealizada pela Associação Cultural dos Realizadores Indígenas (ASCURI). A divulgação das iniciativas terenas vem aumentando a rede de parceria dessa comunidade e prevendo a execução de novas ações voltadas para a agroecologia.

Espera-se usar os materiais audiovisuais que, foram produzidos durante as atividades agroecológicas, em formações futuras de novos grupos.

5. Aspectos metodológicos da pesquisa

A fim de compreender e produzir registros sobre os impactos da produção agroecológica na inserção social dos agricultores da aldeia Terra Indígena de Cachoeirinha realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa interpretativa, por meio da qual se buscou refletir e explorar os dados para formar entendimentos do contexto pesquisado.

Em pesquisa qualitativa, o pesquisador entra em campo trazendo consigo toda uma bagagem intelectual e experiência de vida. No caso desta pesquisa, uma das pesquisadoras, indígena da aldeia Terra de Cachoeirinha e, atualmente, aluna da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, foi a campo e entrevistou a sua própria comunidade, o que possibilitou maior aproximação da investigadora com o objeto e os sujeitos investigados.

Os registros foram feitos através de entrevistas individuais e gravadas, onde os entrevistados falaram sobre suas novas práticas de produção agrícola, fazendo comentários e dando suas opiniões e impressões.

As entrevistas foram feitas em caráter aberto, ou seja, as questões não foram pré-determinadas e assemelharam-se a uma conversa, o que possibilitou uma visão subjetiva dos participantes da pesquisa e a ação interpretativa da pesquisadora.

Basicamente, a pesquisadora perguntou sobre os impactos das atividades agroecológicas em suas vidas cotidianas, nos aspectos referentes à qualidade de vida, às práticas sustentáveis, à autoestima, à aquisição de conhecimentos e à capacitação digital.

As entrevistas foram transcritas e analisadas sob à luz da sociolinguística interacional, uma vez que esta propõe o estudo da organização social do discurso em interação, destacando a natureza dialógica da comunicação humana e o trabalho social e linguístico implícito na (co)-construção do significado e da ação. Além disso, compreende a linguagem como fenômeno social e analisa a língua em uso, considerando a construção e a negociação de significados por parte dos participantes da interação, pois, segundo essa abordagem, os interlocutores têm papéis ativos na elaboração da mensagem.

Mais ainda, considerando o caráter social da linguagem, a sociolinguística interacional concentra seus estudos em torno da língua mediante comunicação entre indivíduos e o contexto no qual esse contato se estabelece, observando-se a reação do falante frente a determinado ambi-

ente social dentro de situações de interação. Analisando a construção do discurso, direciona-se ao falante e seu posicionamento ao estabelecer relação com o outro, consigo próprio e com o assunto de que trata, projetando-se e tomando uma postura, razões pelas quais foi escolhida para apoiar a análise da interação nesta pesquisa.

As entrevistas audiovisuais foram realizadas com os seguintes sujeitos: um senhor, dois jovens, duas mulheres e um homem, todos envolvidos no projeto GATI.

O primeiro entrevistado será chamado neste artigo de André (nome fictício). Seu André é um senhor de 75 anos, respeitado e de conduta considerada exemplar entre os demais indígenas. Ele mora na aldeia Cachoeirinha desde a sua juventude.

Ao segundo entrevistado, demos o nome fictício de José. Esse é um indígena trabalhador, de fortes opiniões e conhecedor sobre qualquer assunto relacionado à agricultura indígena. Abraça toda ideia positiva que beneficie a sua comunidade.

A terceira entrevistada foi Dona Ana (nome fictício), uma mulher muito trabalhadora, forte e que preza pela qualidade de vida da sua família e do seu povo.

Dona Marlene (nome fictício) é uma senhora de 43 anos é professora e entusiasmada com tudo que pode beneficiar a sua comunidade indígena.

O quinto entrevistado foi chamado ficticiamente de Davi e dá muita importância aos conhecimentos e a qualidade de vida que adquirir com as novas práticas agrícolas.

Luís é o nome fictício dado ao sexto e último entrevistado, um jovem rapaz e orgulhoso dos seus novos conhecimentos tecnológicos, obtidos por meio do projeto GATI.

6. Análise

Foi através dos discursos dos indígenas, agricultores agroecológicos entrevistados que pudemos observar a relação entre suas práticas diferenciadas de produção e alguns fatores que nos indicam seus reposicionamentos na sociedade.

6.1. Qualidade de vida

Ao serem perguntados sobre os impactos dessa nova maneira de trabalhar nas suas vidas, percebemos que os entrevistados se sentem satisfeitos e acreditam que agora possuem mais qualidade de vida, como percebemos nos extratos de suas entrevistas, a seguir:

S. André (senhor de 75 anos):

Poxa, minha vida tava abandonada, não tinha um jeito de trabalhar e agora, com o GATI, fiquei muito contente, me veio mais coragem, mais ânimo para plantar. A qualidade de vida mudou muito porque plantei muitas coisas boas e tá ali. Eu ficava muito triste na minha vida e eu começava a toma cachaça, bebida, andava com a barriga magra por aí, ia pra cidade e não voltava.

S. José (homem):

Eu como agricultor, mudei bastante minha opinião na questão de alimentação, que é mais sadio, e a gente percebeu que baixou as doenças como diabetes, hipertensão, e melhorou sim a parte financeira, temos uma renda de quase dois salários por mês.

D. Ana (mulher):

Já melhorou muito a nossa saúde, já temos nossa própria colheita e eu, mãe de 9 filhos, essa Terra foi preciosa porque aqui a gente planta, colhe, vende e também crio galinhas, porco e carneiro. Aqui temos nosso espaço e com quase três anos de projeto, hoje a gente colhe alimento sadio sem agrotóxico, hoje estamos colhendo melancia, já colhemos bananas, já plantamos e marretamos mandioca tudo do GATI e tudo pra gente sobrevive.

D. Marlene (professora):

a qualidade e a parte financeira aumentou para a minha renda familiar.

Davi (jovem):

Ainda tem muita coisa que vai mudar a minha qualidade de vida com o GATI, porque a maneira e a forma que os professores ensinou a gente a planta eu acredito que vamos aproveitar nossa terra e fortalecer nosso solo e a gente vai ter condições de apresenta para as pessoas e pra nossa família a qualidade, melhora na saúde e em muitos aspectos dentro da nossa comunidade.

Observamos que para S. José, D. Ana, D. Marlene e Davi, os ganhos são ligados à conscientização alimentar, à saúde e à melhor remuneração.

Para S. André, especificamente, trabalhar com a agroecologia contribuiu para que ele recuperasse sua autoestima, se mantivesse longe do álcool e próximo dos seus, na aldeia.

Eles se mostram sensíveis ao não uso de agrotóxicos e entendem os benefícios de se plantar sustentavelmente, nas suas vidas e nas dos seus filhos.

Davi, um dos jovens, acredita que ainda há muito para melhorar, mas se mostra esperançoso e confiante no projeto. Ele enxerga a importância de se divulgar o que fazem dentro e fora da aldeia.

6.2. Sustentabilidade

Conceitos de sustentabilidade também foram considerados ganhos, quando falaram dos benefícios trazidos pelas práticas agrícolas ecológicas, como podemos observar a seguir:

S. André (senhor de 75 anos):

As madeiras e as frutas que plantei estão crescendo e vai ser boa para os meus netos, bisneto, tudo vai ficar para eles.

S. José:

Pensa nas futuras gerações que vêm vindo e se preocupar com a água que já está faltando em alguns lugares. A maneira que nos ensinam tem um sentido sim mais pro meio ambiente, a gente aprende a plantar mais correto para a água que Deus manda se infiltra e não ter enchentes nem lixo na aldeia.

D. Ana:

Outra coisa importante é ver a juventude se empenha nessa questão, eles aprenderam não como é mexer na Terra e plantar.

Luís (jovem):

Registrar tudo e mostrar para as gerações futuras, esse é o objetivo, para não deixar nossa cultura indígena terena morrer. Isso não faz de nós jovens, registrar somente a roça e sim, tudo que for interessante a comunidade. Como é tudo recente, os primeiros jovens estão pra resgatar mais, não deixá-lo perdido, sem saber o que fazer. Nós jovens, estamos como exemplo e pra ajudar nossos anciãos, nossos pais, nossa comunidade. Se sabemos um pouco sobre tecnologia, porque ajudar né? E o principal, como muitos jovens saem da aldeia a procura de serviço, acabam perdendo a cultura que é planta. E os jovens que estão no projeto, pensam sim, em dinheiro, mais pensam no futuro e com certeza, eu, como jovem, quero aprender com meus sábios e leva isso adiante.

Alguns entrevistados foram explícitos ao falarem sobre a manutenção dessas práticas no futuro, sobre o que vão deixar para as próximas gerações e sobre a preservação do planeta/humanidade.

Percebemos que estão conscientes, quanto ao uso responsável da água e aos cuidados que devem ter com o lixo.

Luís, o outro jovem, fala sobre a importância da preservação da cultura indígena.

6.3. Orgulho

Os entrevistados mostraram-se orgulhosos de serem agricultores.

S. André:

Tô firme pra segui a nossa carreira e mostra nosso trabalho.

S. José:

A repercussão é importante porque a gente tem que mostra que há um jeito de viver também equilibrando a natureza.

[...] A gente se orgulha deste trabalho e também somos importantes na sociedade pelo que fizemos e de se aparecer um pouco”.

D. Ana:

Aqui, a gente não rouba de ninguém, não pedimos pra ninguém, porque essa terra é nossa. A gente tá muito orgulhoso de tá produzindo o nosso alimento. Sempre vinham pessoas fala do projeto e esse projeto nunca chegava, com a graça de Deus, chegou o projeto GATI para nós com a ajuda da FUNAI e dos professores que vieram ajudar e incentivar a gente.

D. Marlene:

Sinto-me privilegiada por fazer parte de um projeto, importante na minha comunidade indígena.

Davi:

Eu acredito que principalmente aqui para os terenas essa repercussão cai muito bem, até porque, o pessoal tem uma visão distorcida com indígenas. Hoje no GATI, eu me sinto sim orgulhoso, antes, me sentia um anônimo e hoje, já conhecemos outros lugares e as pessoas já nos conhece e assim, me sinto importante na sociedade, eu e todos do grupo [...] Acredito que para algumas pessoas “brancas” ainda não mudaram porque elas são cegas com os indígenas e aqueles que querem e nos procuram, vê que não somos preguiçosos.

S. André chega a chamar sua atividade de carreira e S. José que valoriza a repercussão dos feitos da aldeia na sociedade.

S. José orgulha-se dos conhecimentos agrícolas de seu povo que, compartilhados e complementados com os conhecimentos modernos e tecnológicos, geraram práticas melhores. Sentem-se privilegiados. Eles se mostram gratos aos que os ajudaram.

6.4. Inclusão digital

Os jovens mostram-se agradecidos e satisfeitos com a aquisição de conhecimentos tecnológicos, trazidos pelo curso de capacitação digital.

Davi:

As oficinas e cursos nos ajudaram a melhorar as técnicas tradicionais para uma técnica sustentável. As técnicas utilizadas nas atividades agroflorestais

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

têm função de acrescentar e adequar as boas formas às atividades agrícolas tradicionais. A inserção digital é muito interessante, porque o relativo projeto torna-se objeto de estudo e pesquisa nas faculdades

Luís:

A inclusão digital facilitou para a divulgação dos trabalhos dos agricultores do GATI, mostrar o que realmente fazemos para mim, é uma honra, grava, fotografar, tirar dúvidas sobre agroflorestal é um trabalho muito importante.

S. André:

a divulgação que os jovens fizeram foi muito importante, tem que ter isso no meio de nós.

Seu José:

Os jovens são importantes porque são duas ferramentas que precisamos a teórica e a prática. Se não tiver a tecnologia, eles não vão conseguir desenvolver seu trabalho.

Dona Ana:

Eu fico feliz de ter você trabalhando pra sua comunidade, é bom sabe que tem uma jovem estudando por nós e levando nossa vida para fora. Como os outros dois jovens do projeto (Saulo e Marissol), que entraram na Engenharia Florestal/UEMS de Aquidauana, buscando conhecimento.

Dona Marlene:

Os jovens beneficiaram com os cursos e oficinas, além da interação com os mais experientes mantendo tempo para a pequena roça do dia a dia. Sinto-me valorizada em observar os trabalhos divulgados nas mídias locais e estaduais através dos jovens.

Jovem Davi:

Profissionais diz que o jeito que os terenas plantam é a maneira que Deus gosta, os nossos ancestrais já plantavam assim e o curso veio pra nos ajudar ainda mais. Eu sou uma pessoa fez de afirmar que os jovens fizeram a diferença por divulgarem e registrarem os trabalhos agroflorestais e se possível, capacitarem mais nós, se o GATI é conhecido, é por causa dos jovens.

Os mais velhos têm esperanças nos jovens e veem vantagens em divulgar para o mundo, o trabalho que fazem na aldeia.

Todos reconhecem a importância da tecnologia para o futuro da aldeia e para a manutenção, bem como divulgação da cultura indígena.

7. Considerações finais

Ainda que este artigo não permita o aprofundamento da questão proposta em toda a sua amplitude, procuramos refletir, sobre os impactos do trabalho agroecológico na vida dos indígenas da aldeia de Cachoeirinha, nos seguintes aspectos referentes à inserção social: a qualidade de vida, as práticas sustentáveis, a autoestima, a aquisição de conhecimentos

e a capacitação digital.

O povo terena da Terra Indígena de Cachoeirinha, principalmente os membros do projeto GATI, tiveram um ganho considerável, no que diz respeito à produção agrícola, sem ter que abandonar a sua cultura.

Ouvir como eles eram antes da ida do projeto GATI e como se sentem beneficiados hoje, foi gratificante para as pesquisadoras. Pudemos observar que hoje, eles vivem melhor com os ganhos que tiveram.

Quanto aos benefícios para os jovens terenas, percebemos que a inclusão digital e o uso de tecnologias no auxílio das práticas agroecológicas da aldeia onde vivem, vêm despertando-os para a importância da terra, da agricultura de base ecológica, dos conhecimentos, da cultura de produzir o próprio alimento e da responsabilidade ambiental global.

Ainda, somam-se a essas vantagens, a oportunidade de divulgar a mobilização e as iniciativas agroecológicas que vêm ocorrendo nas terras indígenas, em resposta ao preconceito e discriminação veiculada pela mídia em massa.

Por fim, vemos como prática fundamental, que se promova a divulgação ampla dos avanços obtidos nesse processo, com o objetivo de difundir as formas de produção sustentáveis e limpas, socialmente justas, contribuindo para a autonomia das comunidades tradicionais e indígenas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. Da ideologia do progresso à ideia de desenvolvimento (rural) sustentável. In: ALMEIDA, J. NAVARRO, Z. *Reconstruindo a agricultura: ideias e ideais na perspectiva do desenvolvimento rural sustentável*. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 1998, p. 33-55.

ALTIERI, M. A. *Agroecologia: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável*. 3. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2001.

ASSIS, R. L. de. *Agroecologia no Brasil: análise do processo de difusão e perspectivas*. 2002. 150 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

CAPORAL, F. R.; COSTABEBER, J. A. Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável: perspectivas para uma nova Extensão Rural. *Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável*, vol. 1, n. 1, p. 16-37, jan./mar.2000.

GUZMÁN CASADO, G.; GONZÁLEZ DE MOLINA, M.; SEVILLA GUZMÁN, E. (Coords.). *Introducción a la agroecología como desarrollo rural sostenible*. Madrid: Mundi-Prensa, 2000.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 5. ed. São Paulo: Ática, 1997.

XAVIER, E. G.; RODRIGUES, G. J; FAUSTINO, Â. A.; RODRIGUES, Z. C.; ANTONIO, L. Inclusão digital em comunidades terena de MS: estratégia para o fortalecimento cultural e agroecológico. *Cadernos de Agroecologia*, vol. 9, n. 4, nov.2014.

OS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE NEOLOGISMOS: UMA ANÁLISE NAS REDES SOCIAIS

Patricia Damasceno Fernandes (UEMS)

damasceno75@gmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

nattysierra2011@hotmail.com

Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo (UEMS)

anaamaralfigueiredo@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A língua costuma acompanhar as mudanças e as necessidades da sociedade que a utiliza. Sendo assim existe uma carência em nomear as novas realidades que nos cercam e que vivenciamos, a partir daí passa a entrar em ação a renovação do acervo lexical da língua que procura adequá-la. Essas carências lexicais estão inseridas na neologia e o processo de criação lexical origina o neologismo. É comum observarmos nas redes sociais a criatividade lexical dos usuários, muitas palavras são criadas e sentidos são inovados. Diante do exposto, este trabalho objetiva conceituar e explicar os processos de formações de neologismos, classificando as palavras encontradas de acordo com cada processo, tendo como *corpus* os dados coletados no Facebook e Twitter. Utilizaremos como principal pressuposto teórico Alves (2007) que formula os conceitos e classificações dos processos criação lexical da língua portuguesa.

Palavras-chave: Criação lexical. Processos. Classificação.

1. Introdução

Em nossa fala cotidiana é comum percebermos as alterações de vocabulários, pois a língua não é uma estrutura engessada, pelo contrário é maleável e favorece as criações lexicais de acordo com seus falantes.

A contemporaneidade nos proporciona uma vida *on* (conectada à internet) e uma vida *off* (não conectada) e em ambas os usuários ou falantes contribuem para a criação de novas palavras.

De acordo Marinho, Dutra & Coelho (2014) apud Cameron (2012) a criação de novos termos na língua é devida a vitalidade linguística, a carência de mudança estrutural no esqueleto mórfico e às várias transformação que ocorrem no âmbito social, podendo ser natureza econômica, política, técnica, científica, literária entre outras.

Sabendo que o ambiente virtual possui um rico *corpus* no campo da criatividade lexical, este trabalho se propõe a perpassar pelo conceito e processos de formação dos neologismos e em seguida fazer a classificação das palavras coletadas na pesquisa de acordo com cada processo.

2. Conceituação de neologismo

De acordo com Carvalho (2006) a neologia lexical é o estudo da criação de palavras ou conjunto de palavras e também de seu aparecimento em um dado momento da história da língua.

A língua está em constante modificação tal como nos diz Bagno:

A língua é viva, dinâmica, está em constante movimento – toda língua viva é uma língua em decomposição e em recomposição, em permanente transformação. É uma fênix que renasce das próprias cinzas. É uma roseira que, quanto mais a gente vai podando, flores mais bonitas vai dando (BAGNO, 1999, p. 144).

Pilla (2002) nos diz que os neologismos se formam por mecanismos provenientes de outros sistemas linguísticos que podem ainda ser traduzidos ou não (decalques, estrangeirismos ou empréstimos), criações arbitrárias de sons (criações do nada, siglas estrangeiras e nacionais), associações não arbitrárias (onomatopeias ou palavras motivadas), por mutação de sentido (neologismos semânticos) e também por mecanismos que já fazem parte do próprio sistema linguístico.

A história da língua portuguesa nos traz que o léxico português, é constituído basicamente de origem latina e que vem se ampliando por meio de mecanismos oriundos do latim, a derivação e a composição.

Conforme Alves (2007) nos dias atuais é da língua inglesa que o português tem recebido empréstimos, particularmente abundantes das áreas técnicas e científicas.

Alves nos diz ainda, que por ser a língua um patrimônio de toda comunidade linguística, é facultado o direito de criatividade léxica a todos os membros dessa comunidade.

O estudo dos neologismos só começa a ser visto por um novo viés quando é estudado pela ótica da dinâmica da criatividade, pois antes disso era visto como um processo retórico.

A importância da criação lexical está no papel desempenhado por ela no que tange os processos da história da língua portuguesa e sua evo-

lução ao longo do tempo e também por estar intimamente ligada as modificações do mundo e da sociedade.

A língua reflete as características de sua sociedade, se o vocabulário de uma língua tem pouca influência de elementos oriundos de outras línguas é porque essa sociedade é o que a linguística chama de “purista”, ou seja, quando a sociedade é pouco receptiva a introdução de novas palavras, principalmente se elas contêm traços da sua origem estrangeira.

Diante do exposto, podemos constatar então, que o Brasil possui grande diversidade linguística e seu léxico reflete isso, pois a criação de novas palavras e a origem dessas palavras não é um problema para os falantes de nosso país.

3. Metodologia

Para a realização do presente trabalho, adotamos a pesquisa bibliográfica em livros teóricos referentes à neologia ou criação lexical.

Utilizamos como *corpus* de pesquisa, vocábulos selecionados encontrados por meio de análise em ambiente virtual das redes sociais: *Facebook* e *Twitter*.

Como *corpus* de exclusão utilizamos o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001).

O período de duração total da pesquisa foi de três meses de janeiro a março de 2015, incluindo seleção bibliográfica, seleção de *corpus* e análise dos dados.

Após obtermos a fundamentação e a averiguação do *corpus*, nosso trabalho classificará os dados de acordo com os tipos de formações neológicas.

E por fim nós fizemos as devidas explicações quanto a formação dos vocábulos e também suas significações no contexto em que se encontraram postados.

4. Processos de formação de neologismos

De acordo com Alves (2007), os neologismos têm os seguintes processos de formação:

- Neologismos fonológicos;
- Neologismos sintáticos;
- Conversão;
- Neologismos semânticos
- Truncamento;
- Palavra-valise;
- Reduplicação;
- Derivação regressiva
- Neologismos por empréstimo.

4.1. Neologismos fonológicos

Esse tipo de neologismos se refere à criação de um item léxico cujo significante seja inédito, ou seja, criado sem base em nenhuma palavra já existente. Ressalta-se que é raro ocorrerem neologismos fonológicos em todas as línguas.

O exemplo citado pela autora foi a unidade léxica gás, que tem sido interpretada como oriunda do ético grego *Khaos*.

Outro exemplo mais comum são as criações onomatopaicas, que não possuem caráter inteiramente arbitrário, pois busca a relação, mesmo que próxima entre uma unidade léxica e ruídos produzidos por animais e objetos.

4.2. Neologismos sintáticos

Os neologismos sintáticos são formados pela combinação de elementos já existentes no sistema linguístico.

Esse tipo de neologismos pode se subdividir em:

- Derivados;
- Compostos;
- Compostos sitagmáticos;

- Compostos formados sigla ou acronímicos.

a) Derivação prefixal

É a união de um prefixo com uma base, atribuindo-lhe uma ideia acessória.

b) Derivação sufixal

Neste caso o sufixo que não possui caráter autônomo fornece a uma palavra-base uma ideia acessória podendo com isso alterar a classe gramatical da palavra-base.

c) Derivação parassintética

Este processo de formação ocorre quando dois afixos (prefixo e sufixo) se juntam ao mesmo tempo a uma palavra-base.

d) Neologismos por composição

A formação de palavras por composição implica a justaposição ou aglutinação de palavras-base autônomas ou não autônomas. A unidade formada neste processo irá funcionar morfológica e semanticamente com um único elemento.

e) Composição por siglas ou acrônima

Esse processo resulta da lei de economia discursiva, sendo assim, o sintagma é reduzido se tornando mais simples e eficaz no processo da comunicação.

4.3. Conversão

A conversão pode ser chamada também de derivação imprópria, e ocorre quando uma unidade léxica sofre uma mudança em sua distribuição sem que haja manifestação de mudanças formais. Um exemplo disso é quando adjetivos são empregados substantivamente e também substan-

tivação de verbos.

4.4. Neologismos semânticos

Os neologismos semânticos podem ser chamados também de conceptual, são neologismos que são criados sem que se opere nenhuma mudança formal em unidades léxicas já existentes.

A mudança no conjunto de semas dá-se por meio de processos estilísticos da metáfora, metonímia e sinédoque.

4.5. Truncamento

Constitui-se com um tipo de abreviação em que parte da sequência lexical, em geral no final, é retirada. Formas reduzidas de palavras também são classificadas como truncamento.

4.6. Palavra-valise

É outro tipo de redução, onde duas bases ou apenas uma delas são privadas de parte de seus elementos, uma perde a parte final e a outra perde a parte inicial. Constituindo um novo item léxico. Também recebe o nome de cruzamento vocabular ou contaminação.

4.7. Reduplicação

Forma-se quando uma mesma base é repetida duas ou mais vezes, criando um novo item léxico.

4.8. Derivação regressiva

É a supressão de um elemento considerado de caráter sufixal.

4.9. Neologismo por empréstimos

São formações neológicas que possuem palavras-base de origem estrangeira. Podendo ser estrangeirismo, que à primeira vista parece distante do vernáculo, mas aos poucos começa a ser utilizado em contextos

específicos como em vocabulários técnicos: esportes, economia, informática em linguagens publicitárias e colonismo social.

Ou ainda decalque, que consiste na versão literal do item léxico estrangeiro para a língua receptora.

5. Análise de dados

Por meio dos dados que foram coletados nas redes sociais *Facebook* e *Twitter*, foram selecionadas algumas palavras e feita suas classificações de acordo com os tipos de neologismos levando em consideração as características das mesmas.

Neologismos fonológicos

PALAVRA	CLASSIFICAÇÃO
Kkkk	Onomatopaico
Huahuahua	Onomatopaico
Hausshaushaus	Onomatopaico

As criações lexicais listadas acima são bem comuns em ambientes virtuais, principalmente nas redes sociais, neste caso as três criações neológicas podem ser utilizadas no mesmo contexto de comunicação, onde o usuário necessite expressar que está rindo, devido a alguma situação ou fato engraçado.

Neologismos sintáticos

PALAVRA	CLASSIFICAÇÃO
Turistando no RJ.	Derivação Sufixal
<u>Divando</u> na avenida.	Derivação Sufixal
Juntando a <u>primarada</u> toda.	Derivação sufixal
Você costuma <u>emprimaverar</u> meu dia.	Derivação parassintética
Tendo que <u>redesfazer</u> meu tapete!	Derivação Prefixal e Sufixal
Ele é meu <u>amigorado</u> , qual o problema?	Composição
Todas lindas! <u>SQN!</u>	Composição por siglas ou acrônima

As palavras turista, diva originalmente não são verbos, a terminação *-ndo* constitui uma das formas nominais de verbos, no entanto *turistando* e *divando* foram aplicadas para indicar uma ação em continuidade, que estava acontecendo no momento em que foi postada.

A ideia atribuída a *turistando* é a de que uma pessoa estava no momento da postagem conhecendo os pontos turísticos da cidade, já o sentido de *divando* é o de que uma pessoa estaria vestida e portando-se como uma diva, ou seja, muito bonita e chamando a atenção das pessoas.

Em ambos os casos ocorreu uma verbalização, ou seja, “formações de verbos por processos morfológicos derivacionais” (HOUAISS, 2001, p. 2844), neste caso as palavras base eram substantivos: turista e diva. A classificação dentro dos neologismos sintáticos ficou em derivação sufixal.

A palavra *primarada* possui o seguinte processo formativo: morfema lexical *prim* + sufixo *-ada*, esse sufixo tem a função de formar substantivos a partir de outros substantivos. A ideia acessória fornecida pelo sufixo *-ada* à palavra base é de quantidade ou ideia coletiva.

A criação lexical *emprimaverar* é formada pela junção simultânea de um prefixo e um sufixo à palavra base primavera, *em* + *primavera* + sufixo verbal *-ar*. O prefixo *em-* atribui a ideia de mudança “tornar algo ou alguma coisa” e o sufixo verbal *-ar* denota a prática de uma ação relativa à base que lhe deu origem.

A palavra *redesfazer* é formada por dois prefixos: *re* + *des* + palavra base *faz* + sufixo verbal *-er*. É classificado como derivação prefixal. A ideia atribuída à palavra base é a de desfazer novamente.

A composição *amigorado* é formada pelas palavras *amigo* + *namorado*, por meio da aglutinação dessas palavras, pois ocorre a perda de uma das partes de uma palavra base. A ideia expressa por essa palavra é a de que um indivíduo é amigo e namorado de uma pessoa, somando-se dois atributos em apenas uma palavra.

A formação *SQN* é classificada como composição por sigla ou acronímica. A função da composição dessa categoria é a economia linguística, e se tratando de escrita em redes sociais e da instantaneidade da interação entre os usuários a característica principal é a simplificação das palavras. *SQN* significa “só que não” e vem sempre posposta a uma frase, com o objetivo de negá-la ironicamente.

Conversão

PALAVRA	CLASSIFICAÇÃO
Agradeço a participação de todos no grupo, isso torna importante o <u>linicar</u> de cada dia.	Conversão

A conversão encontrada em nossa pesquisa precisa ser contextualizada devido a característica dessa classificação, que é a mudança de classe gramatical de uma palavra pela posição ocupada no contexto frasal. O verbo *linicar* formado a partir de um empréstimo de uma palavra de origem inglesa + *um* sufixo verbal *-ar* foi substantivado ao ser utiliza-

do anteposto a um artigo determinante.

Neologismos semânticos

PALAVRA	CLASSIFICAÇÃO
Só quero uma <i>gelada</i> hoje.	Neologismos semânticos
<i>Desmaiei</i> de cansado ontem.	Neologismos semânticos

O vocábulo *gelada* é formado por processo metonímico, ou seja, a substituição de um nome por outro, havendo entre eles alguma relação, uma proximidade ou conceitos associados. *Gelada* refere-se à palavra *cerveja* e a classificação dentro da neologia pertence aos neologismos semânticos, pois ocorre uma alteração em termos de sentido e não em termos formais.

A palavra *Desmaiei* foi utilizada para expressar que de tão cansada a pessoa dormiu rapidamente com em um desmaio. Neste caso a relação é metafórica ocorrendo uma comparação direta, um termo substitui o outro por analogia. A classificação pertence também aos neologismos semânticos.

Truncamento

PALAVRA	CLASSIFICAÇÃO
Adivinha quem está de <i>niver</i> hoje!	Truncamento

A formação neológica *niver* se refere à palavra aniversário, é classificada no processo neológico chamado truncamento, pois é uma espécie de forma reduzida da palavra aniversário, a parte suprimida foi o “a” inicial e a final “sário”.

Palavra-valise

PALAVRA	CLASSIFICAÇÃO
Tenho um primo <i>brasantino</i>	Palavra-valise
Sou <i>brasiguai</i> o com orgulho.	Palavra-valise

O processo de palavra-valise é semelhante à composição a diferença é que na composição nós podemos ou não ter uma supressão das palavras compostas, já na palavra-valise é obrigatório haver uma supressão em ao menos uma das palavras base.

Assim em *brasantino* que é formada pelas palavras brasileiro + argentino, teremos a supressão do fragmento -leiro e também de arge-. O termo designa os brasileiros que vivem argentina.

O mesmo ocorre com a palavra *brasiguai*o tendo a formação pelas palavras brasileiro + paraguaio. Os fragmentos suprimidos foram -leiro e Para-. O termo designa os brasileiros que vivem no Paraguai.

Neologismo por empréstimos

PALAVRA	CLASSIFICAÇÃO
Adoro Netflix! Dá pra <i>startar</i> e pausar quando quiser!!!!	Neologismo por empréstimos
Você é um verdadeiro <i>hobbista</i> .	Neologismo por empréstimos
Gente, não estou conseguir <i>backupear</i> meus arquivos, e agora?	Neologismo por empréstimos
<i>Googlando</i> em pleno domingo à noite, isso é que dá esquecer que tem trabalho, kkkk.	Neologismo por empréstimos
Lady Gaga resolveu cometer <i>twitcídio</i> .	Neologismo por empréstimos
Você viu o <i>twitenso</i> que ela postou ontem?	Neologismo por empréstimos
Tanto coisa pra fazer, <i>OMG</i> !	Neologismo por empréstimos
Ver ela caindo na frente de todo mundo ontem... <i>LOL</i> mesmo!	Neologismo por empréstimos
Eu fiz um <i>print</i> da tela e te enviei. Então dá um <i>reprint</i> porque a imagem veio cortada.	Neologismo por empréstimos

O empréstimo em linguística significa que “a palavra é usada normalmente como qualquer palavra no português, com ortografia portuguesa. Ela começa a sofrer flexão e derivação pelas regras do português.” (MCCLEARY, 2007, p. 38).

Diante do exposto as palavras: *Startar*, *hobbista*, *becapar* e *googlando* são todas empréstimos feitos da língua inglesa para a língua portuguesa.

Startar é formada pela palavra *Start* + sufixo verbal -ar, a ideia atribuída é de começar, tal como a tradução literal do inglês para o português.

Hobbista é formada pela palavra *hobby* + sufixo nominal -ista, esse sufixo em geral nos dá a noção de adepto, ocupação ou ofício, *hobbista* é usado para designar uma pessoa que tenha vários hobbies.

Backupear é formada pela palavra *backup* + sufixo verbal -ar, *backup* significa cópia de segurança, logo, *backupear* designa a ação de fazer uma cópia de segurança.

Googlando constitui-se das palavras *Google* + sufixo formador de uma das formas nominais do verbo -ndo. A ideia atribuída à formação é de estar efetuando uma pesquisa na internet através do sistema de buscas do Google.

De acordo com Alves (2007) existe um processo de integração em que morfologicamente o estrangeirismo começa a formar derivados e compostos.

Diante disso podemos dizer quem ambas as palavras acima analisadas poderia ser classificadas também como neologismos sintáticos, pois suas formações são derivações sufixais.

Twitcídio é formada pela palavra de origem inglesa *Twitter* + a palavra suicídio. É um neologismo por empréstimo. É interessante mostrar também esse neologismo se enquadra também no processo palavra-valise, pois tanto a parte final da primeira palavra quanto a parte inicial da segunda são suprimidas. O significado atribuído à combinação das palavras é o de que o usuário da rede social *Twitter* irá encerrar sua conta.

Twitenso é constituída das palavras *Twitter* + *tenso*, a formação dessa palavra se dá pela aglutinação de parte da palavra “*Twitter*” combinada com a palavra “*tenso*”.

O sentido atribuído a *twitenso* é o de que o usuário postou um *Twitter* e nele expressou seu estado emocional momentâneo, neste caso estava tenso ou nervoso.

A formação *OMG* e *LOL* são siglas de palavras de origem inglesa, no entanto são empregadas como estrangeirismos nas redes sociais em contextos específicos. *OMG* e *LOL* significam respectivamente “*oh my God*” – ai meu Deus – e “*laughing out loud*” – rindo alto.

Reprint se constitui do prefixo *Re-* + palavra de origem inglesa *print* que quer dizer impressão ou uma foto da tela do computador ou celular. Neste caso o prefixo *Re-* foi utilizado com sentido de dar um *print* novamente. Apesar de ser classificado com neologismo por empréstimo seu processo de formação é por derivação prefixal.

É importante destacar que não foram encontrados exemplos das classificações reduplicação e derivação regressiva em nossas pesquisas realizadas em ambientes virtuais das duas redes sociais selecionadas.

6. Considerações finais

Por meio da pesquisa verificamos os processos de formação de palavras na língua portuguesa. Ressaltamos que essas são as classificações selecionadas na obra que nos ajudou na fundamentação e essas classificações neológicas podem variar de acordo com a gramática ou livro selecionado.

A escolha do livro *Neologismo: Criação Lexical* não foi aleatória,

pois analisando algumas obras que se propunham a fazer a exposição e explicação dos processos de criação lexical, a que melhor se enquadrava na proposta da pesquisa foi a selecionada.

A língua é uma estrutura viva e em constante modificação, isso é provado através da história da própria ciência que estuda a língua que a linguística, suas subáreas e também pela própria língua em uso.

Os falantes ou usuários da língua, seja em ambiente real ou virtual tem necessidade particulares e coletivas que levam a língua a se modificar e a se renovar sempre.

Os estudos neológicos são de grande importância, pois mostram através de processos de formação de palavras como é a criação de novos léxicos, sejam eles formados por palavras da língua portuguesa ou empréstimos de línguas estrangeiras.

O processo de criação lexical é algo fundamental, porque se entende que toda palavra um dia foi nova e que a todo momento, pesquisadores e falantes da língua podem presenciar o surgimento de novas palavras que podem ou não serem dicionarizadas dependendo de seu uso e aceitação pela comunidade de fala.

Assim, quanto mais pesquisas no campo dos estudos neológicos, mais podemos enriquecer a diversidade linguística de nossa língua, característica própria que torna a língua portuguesa cada vez mais admirável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, I. M. *Neologismos: criação lexical*. São Paulo: Ática, 2007.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 49. ed. São Paulo: Loyola, 1999.
- CARVALHO, N. M. A criação neológica. *Revista Trama* (Cascavel. Impresso), vol. 1, p. 1-11, 2006.
- HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- MARINHO, J. I.; DUTRA, L. R.; COELHO, M. A. P. Criatividade lexical em língua portuguesa na rede social digital *Facebook*: uma nova forma de significação. *Revista Transformar*, n. 06, 2014. Disponível em:

<<http://www.fsj.edu.br/transformar/index.php/transformar/articicle/view/10>>. Acesso em: 30-01-2015.

MCCLEARY, Leland. *Curso de licenciatura em letras-libras*. Florianópolis: UFSC, 2007.

PILLA, E. H. *Os neologismos do português e a face social da língua*. [Porto Alegre]: Age. 2002.

**OS RÓTICOS NOS CONTOS ACUMULATIVOS:
NOTAS DE TRANSCRIÇÃO
DA ORALIDADE PARA A ESCRITA**

Marlene Balbueno de Oliveira Ortega (UEMS)
marlebaloli@yahoo.com.br

Miguél Eugenio Almeida (UEMS/UCG)
mealmeida_99@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo demonstra uma análise de ocorrências de variação na escrita de contos acumulativos produzidos por estudantes do 6º ano do ensino fundamental da E. E. Tenente Aviador Antonio João, de Caarapó – MS. A análise tem por objetivo detalhar, especialmente, a percepção do apagamento, modificações e/ou acréscimo dos róticos na transcrição da oralidade para a escrita dos textos. A metodologia em curso é de natureza fonético/fonológica, sendo a categoria de análise a ortografia dos vocábulos. Subsidiarão a presente análise as contribuições teóricas de Myriam Barbosa da Silva (1981), Ataliba Castilho (2012), José Pereira da Silva (2009 e 2010), Mattoso Câmara Jr. (1953) e Maurice Leroy (1983), entre outros. Há, neste estudo, pelas ocorrentes dificuldades de escrita desses estudantes, a expectativa de uma intervenção no âmbito escolar.

Palavras-chave: Róticos. Contos acumulativos. Ortografia. Ensino fundamental.

1. Primeiras considerações

O trabalho que se volta às práticas de leitura e de escrita de textos a partir de uma sequência didática centrada em um gênero textual específico fortalece a aquisição de conhecimentos que ampliam a competência leitora e escritora discente em desenvolvimento. O estudo agora exposto revela uma experiência de produção textual resultante de uma série de leituras e de análises estruturais do gênero conto acumulativo, sendo objeto de apreciação o registro das ocorrências de variação advindas da transcrição da oralidade nos textos produzidos e selecionados para essa amostragem, ou seja, os metaplasmos em evidência e, especificamente a presença/ausência dos róticos na escrita dos estudantes do 6º ano de ensino fundamental, da escola pública estadual Tenente Aviador Antonio João, de Caarapó, MS. Também são registradas as revisões ortográficas resultantes da verificação dessas ocorrências.

Cabe conceituar o gênero textual trabalhado: os contos acumulativos – também denominados lengalengas –, nos quais as sequências narra-

tivas se repetem e se encadeiam com acréscimos e recorrências de alguns elementos que seguem na mesma ordem até o fim. São os conhecidos "contos de nunca mais acabar". Este gênero caracteriza-se por se constituir de uma longa parlenda, contada e recontada para divertir e, sobretudo, desenvolver a oralidade, aproximando o estudante dessa leitura proveniente da literatura oral, cujo valor é o resgate da cultura popular, repassada de geração a geração.

Sob o prisma da revisão dos textos que surgiram a partir do contato com o gênero, os alunos – como a seguir ver-se-á – puderam perceber, entre outros aspectos do aprimoramento da escrita, que as ocorrências de variação precisavam ser revistas e, conseqüentemente, os textos deveriam ser conduzidos a uma adequação vocabular, superando, inclusive, as questões de ordem ortográfica resultantes das ocorrências ou ‘alterações fonéticas’, como denomina o filólogo, que as divide nos quatro grupos seguintes:

1. desaparecimento de fonemas (no início, no interior ou no final da palavra);
2. desenvolvimento de fonemas (no início, no interior ou no final da palavra);
3. troca de fonemas (no início, no interior ou no final da palavra);
4. transformação de fonemas (no início, no interior ou no final da palavra).

Seja qual for o metaplasmo, sempre se deve ter em conta que a transformação que se verifica em fonema é:

a) inconsciente, isto é, ocorre sem que as pessoas tenham consciência das alterações e, portanto, sem que as efetuem deliberadamente. Por exemplo, quando alguém entre nós diz *ocê*, em lugar de *ocê*, não deliberou suprimir o fonema inicial do pronome e nem perceberá que o faz.

b) gradual, isto é, resulta de uma série de transformações, sucessivas e, às vezes, tão lentas que levam séculos para o seu processamento definitivo. Por exemplo, esse mesmo pronome *ocê*, mencionado acima, é o resultado da lenta transformação de *vossa mercê* – *vossemecê* – *vosmecê* – *vossê* (como aparece no século XVII, em D. Francisco Manuel de Melo) e, finalmente, *ocê*.

c) regular, isto é, efetua-se de maneira uniforme, dentro da mesma época em face das mesmas condições. (SILVA, 2010, p. 57-58)

A busca pelas razões e condições que levaram a essas ocorrências é um exercício de reflexão e de embasamento para o estudioso da língua; pois, se de um lado, no contexto escolar é preciso entender os motivos da

transposição da oralidade na escrita dos estudantes, de outro, é preciso sustentar esses dados para se planejar intervenções para a superação dos desafios de domínio e aprimoramento da língua na escrita. O que nem sempre é fácil, porque, como observa o linguista, ao expor a teoria da arbitrariedade do signo saussuriana,

a língua é o conjunto de signos que serve de meio de compreensão entre os membros de uma mesma comunidade linguística, enquanto a fala é o uso que cada membro dessa comunidade linguística faz da língua para se fazer compreender; (...) (LEROY, 2007, p. 83)

Neste raciocínio, entende-se que, por mais que se queira aproximar fala de escrita, isso não será de fato possível. Por isso, o que há de abstrato, no sentido do distanciamento entre a fala e a escrita, procura servir para que haja intercompreensão dos falantes da língua, como esclarece o gramático:

Os códigos gráficos perseguem um objetivo que nunca será atingido: aproximar a língua escrita da língua falada. Escrever como se fala é impossível: basta lembrar a flutuação da pronúncia em qualquer país. As grafias, por isso, representam uma sorte de abstratização sobre a execução linguística, assegurando a intercompreensão. (CASTILHO, 2012, p. 92)

Como a comunidade linguística destacada nessa pesquisa é de estudantes do sul do MS – e, inclusive alguns, descendem de famílias da região sul-brasileira que fixaram residência na cidade interiorana sul-mato-grossense –, as vibrantes ou os róticos, destacados da oralidade e empregados na escrita desse grupo, merecerão um enfoque especial.

2. O trabalho de produção escrita dentro de uma sequência didática

Antes de apontar o registro das ocorrências, importa reconhecer que, como procedimento metodológico, para se chegar ao momento da produção escrita, o trabalho passou por etapas, como é de praxe em uma sequência didática, pois “Uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”. (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2006, p. 97).

As etapas da sequência didática oportunizaram desde o início até a exposição dos textos produzidos pelos estudantes a condução sistemática desse trabalho desenvolvido em sala de aula, como no quadro seguinte:

Sequência didática para estudo do gênero textual conto acumulativo

1º Introdução ao estudo do gênero textual conto acumulativo – apresentação da proposta com a sensibilização da turma ao estudo do gênero - condições de produção do texto lido (onde e quando foi publicado, que tema é abordado, qual é o assunto, a quem se destina, qual é a finalidade, que gênero é esse etc.);

2º Construção da compreensão do gênero, partindo de breves discussões sobre o conceito do gênero, ou seja: a familiarização com a forma e a linguagem do gênero;

4º Verificação das características estruturais comuns aos textos lidos, conceitos e informações sobre o gênero;

5º Desenvolvimento de um estudo de um conto acumulativo, sendo respondidas por escrito e depois socializadas as questões de análise do texto – para reconhecer o encadeamento das ações da trama;

6º Pesquisa de outros contos acumulativos na internet e na biblioteca escolar, incluindo a pesquisa da biografia dos autores dos textos;

7º Verificação da estrutura do gênero e interpretação do contexto da narrativa, estabelecendo a situacionalidade do texto;

8º Valorização da intertextualidade presente – Levantamento de características como o contexto das produções, estilos, vocabulários, caracterização e ações das personagens, entre outros elementos dotados de semelhanças e diferenças nas versões;

9º Avaliação da compreensão do gênero e da aceitabilidade de nova versão a ser dada pelos alunos: a produção de um reconto de um texto - Proposta induzida de produção de contos acumulativos, com livre escolha da trama;

10º Revisão de escrita dos textos produzidos, com atenção também para aspectos de coesão e coerência, de ortografia, de adequação vocabular, de paragrafação, enfim, de toda a organização textual em geral. Primeiro momento: Reescrita coletiva de um dos textos produzidos mediada pela professora que fará o papel de escriba – Direcionamento e verificação específica das ocorrências de variações (transcrições da oralidade para a escrita): Destaque dos vocábulos sob análise no texto e solicitação aos alunos para que, previamente munidos de dicionários, revisem a escrita normativa dessas palavras – Aproveitamento da retomada das regras ortográficas já estudadas nas aulas anteriores, em especial, apontando as desinências verbais que por ventura vierem a ser destacadas;

11º Segundo momento: Revisão individual final do texto;

12º Compartilhamento em sala e mostra dos textos escritos no mural escolar.

Sobre o gênero proposto, cabe observar que “cada tipo de história acumulativa tem sua forma peculiar de acumular e encadear eventos e elementos, a depender do enredo e de sua temática. Não há uma fórmula única” (AGUIAR, 2009, p. 7). Logo, por mais que seja proposto o estudo

do gênero específico, há que se dar valor ao processo de criação dos textos inéditos.

Outro ponto a destacar é que é possível verificar, na sequência, que o registro das ocorrências deveria ser realizado antes da devolução dos textos para a revisão a ser feita pelos educandos – como na verdade ocorreu e a seguir se averiguará.

3. Análise do registro das ocorrências de variação

Para essa análise foram separados três textos, sendo os dois primeiros reescritos coletivamente e o terceiro aproveitado da revisão individual. Primeiro vem o texto original e depois o texto revisado. A prioridade da análise foi a verificação dos róticos. São destacadas todas as ocorrências em negrito e, onde há apagamentos e/ou acréscimo de róticos, as palavras estão sublinhadas:

Texto I – Original

O tamanduá perdeu o **fucinho**

V. R. S.

O tamanduá **destraído** de tanto **come** formiga acabou perdendo o **fucinho** em um buraco onde uma cobra enorme estava **dormino**. Como tinha medo da cobra resolveu **pedi** ajuda **pro** tatu:

– Ei tatu, você que é **acustumado** com buraco, pega meu **fucinho** que caiu no buraco da cobra?

Mas o tatu com os olhos bem **aregarlado** respondeu:

– **Que? Ce** é doido? Vai **pedi** para a **topeira**. Quem sabe ela quebra seu galho **né** não?

Então o tamanduá **destraído** deu **chau** para o tatu e foi **pedi** para a **topeira** que **quebrase** seu galho tirando o **fucinho** que estava no buraco da enorme cobra:

– **Que? Ce** é doido? Vai **pedi** para o coelho. Quem sabe ele quebra seu galho **né** não?

Então o tamanduá **destraído** que deu **chau** para o tatu também se **dispi-diu** da **topeira** e foi **pedi** para o coelho que **quebrase** seu galho tirando o **fucinho** que estava no buraco da enorme cobra:

– **Que? Ce** é doido? Vai **pedi** para o cachorro. Quem sabe ele quebra seu galho **né** não?

Então o tamanduá **destraído** que deu **chau** para o tatu também se despediu da toupeira foi **pedir** para o coelho que falou que **procura-se** o cachorro

que **quebrase** seu galho tirando o **fucinho** que estava no buraco da enorme cobra:

– **Que? Ce** é doido? Vai **pedi** para o rato. Quem sabe ele quebra seu galho **né** não?

Então o tamanduá **destraído** que deu **chau** para o tatu e também se despediu da **topeira** e foi **pedi** para o coelho que falou que **procura-se** o cachorro que **sujeiriu** o rato que **quebrase** seu galho tirando o **fucinho** que estava no buraco da enorme cobra:

– **Que? Ce** é doido? Vai **pedi** para o coveiro. Quem sabe ele quebra seu galho **né** não?

Então o tamanduá **destraído** que deu **chau** para o tatu e também se **dispidiu** da **topeira** e foi **pedi** para o coelho que falou que **procura-se** o cachorro que **sujeiriu** o rato que se lembrou do **couveiro** que **quebrase** seu galho tirando o **fucinho** que estava no buraco da enorme cobra:

– **Que?** E como não onde está o tal buraco?

O pobre tamanduá saiu **corendo** todo contente **amostrano** o lugar onde a cobra ainda dormia. O **couveiro** quebrou um galhinho já seco de uma árvore dali para **pega** com cuidado e sem **acorda** a cobra o **fucinho** que estava no buraco. No fim **das conta** o tamanduá recebeu de volta o **fucinho** e muito agradecido ao **gentiu** e corajoso **couveiro**.

Este primeiro texto ocasionou o registro de ocorrências de variação, como modo de verificar as disparidades entre a oralidade e a escrituralidade, sabendo-se que o “sistema ortográfico pretende substituir a corrente sonora. Pretende codificar o sistema linguístico, como o faz a fala” (SILVA, 1981, p. 12). Como essa intenção é limitada e/ou sujeita ao modo de apropriação da língua pelos falantes,

Faz-se necessária, então, uma análise das relações entre a ortografia e a fonologia, não somente para conhecer-lhes a natureza, mas também para determinar o material linguístico de transferência e diagnosticar problemas de outra espécie. (SILVA, 1981, p. 15). Segue, pois, a análise do texto:

Texto I – Ortografia ~ Ocorrência = Fonética/Fonologia

• Variações em geral:

1. **distraído** ~ **destraído** = d[e]straido – abaixamento do /e/

2. **focinho** ~ **fucinho** = f[u]cinho – alçamento do /u/

3. **dormindo** ~ **dormino** = dormin[Ø]o – síncope do /d/

6. para o ~ pro = p[Ø]r[Ø] o – síncope da vogal

7. acostumado ~ acustumado = ac[u]stumado – alçamento do /u/

8. você ~ ce = [Ø][Ø]ce – aférese

9. não ~ é = né n[Ø][Ø]é – junção vocabular

10. tchau ~ chau = [Ø]chau – variação com troca da fricativa /t/ pela palatal /ʃ/

11. despediu ~ dispidiu = d[i]sp[i]diu – alçamento do /i/

13. toupeira ~ topeira = to[Ø]peira – monotongação

14. sugeriu ~ sujeiriu = su[ʒ]e[i]riu – ditongação

15. coveiro ~ couveiro = co[w]veiro – ditongação

17. mostrando ~ amostrano = [a]mostran[Ø]o – prótese – apagamento de /d/

19. acordar ~ acorda = acorda[Ø] - apócope de /r/*

20. gentil ~ gentiu = genti[u] - ditongação /tiw/

• **.Variações envolvendo Róticos:**

1. comer ~ come = come[Ø] – apócope de /r/*

2. pedir ~ pedi = pedi[Ø] - apócope de /r/*

3. arregalado ~ aregarlado = ar[Ø]ega[r]lado – variação do uso do rótico vibrante múltiplo /r̃/ para o rótico tepe /r/ - acréscimo do rótico retroflexo /r/**

4. correndo ~ correndo = cor[Ø]endo – variação do uso do rótico vibrante múltiplo /r̃/ para o rótico tepe /r/ ***

5. pegar ~ pega = pega[Ø] - apócope de /r/*

6. acordar ~ acorda = acorda[Ø] - apócope de /r/*

• **Totais dos Róticos:**

* 4 apagamentos + **1 acréscimo + *** 2 variações de uso = 7 ocorrências

Nota-se que, da tabela acima, há um número considerável de ocorrências de apagamentos dos róticos, havendo duas trocas de vibrante

múltiplo por tepe – e principalmente quatro apócopos em verbos na forma do infinitivo, e um acréscimo em *ar[Ø]lega[r]lado*, que denota uma epêntese. Verificadas essas ocorrências na revisão textual coletiva, segue o primeiro texto revisado:

Texto I – Revisado

O tamanduá perdeu o focinho

V. R. S.

O tamanduá, **distraído** de tanto **comer** formiga, acabou perdendo o **focinho** em um buraco onde uma cobra enorme dormia. Como sentia medo da cobra, resolveu **pedir** ajuda ao tatu:

– Ei, tatu, você que é **acostumado** com buraco, pega meu **focinho** que caiu no buraco da cobra?

Mas, o tatu, com os olhos bem **arregalados**, respondeu:

– **Quê?** ‘Cê é doido? Vai pedir para a **toupeira**. Quem sabe ela quebra seu galho, não é não?

Então, o tamanduá **distraído** disse adeus para o tatu e foi **pedir** para a **toupeira** que **quebrasse** seu galho retirando o **focinho** que estava no buraco da enorme cobra:

– **Quê?** ‘Cê é doido? Vai **pedir** para o coelho. Quem sabe ele quebra seu galho, não é não?

Então, o tamanduá **distraído** que disse adeus para o tatu e também se **despediu** da **toupeira** e foi **pedir** para o coelho que **quebrasse** seu galho **retirando** o focinho que estava no buraco da enorme cobra:

– **Quê?** ‘Cê é doido? Vai **pedir** para o cachorro. Quem sabe ele quebra seu galho, **não é** não?

Então, o tamanduá **distraído** que **disse adeus** para o tatu e também se **despediu** da **toupeira** foi **pedir** para o coelho que lhe recomendou o cachorro para que este **quebrasse** seu galho **retirando** o **focinho** que estava no buraco da enorme cobra:

– **Quê?** ‘Cê é doido? Vai **pedir** para o rato. Quem sabe ele quebra seu galho, **não é** não?

Então o tamanduá **distraído** que **disse adeus** para o tatu e também se **despediu** da **toupeira** e foi **pedir** para o coelho que lhe recomendou o cachorro que **sugeriu** o rato para que este **quebrasse** seu galho **retirando** o **focinho** que estava no buraco da enorme cobra:

– **Quê?** ‘Cê é doido? Vai pedir para o **coveiro**. Quem sabe ele quebra seu galho, **não é** não?

Então o tamanduá **distraído** que **disse adeus** para o tatu e também se **despediu** da **toupeira** e foi **pedir** para o coelho que lhe recomendou o cachor-

ro que **sugeri**u o rato que lhe lembrou do **coveiro** para que este **quebrasse** seu galho **retirando** o **focinho** que estava no buraco da enorme cobra:

– **Quê**? E como não? Onde está o tal buraco?

O pobre tamanduá saiu **correndo**, todo contente indicando o lugar onde a cobra ainda dormia. O **coveiro** quebrou um galhinho já seco de uma árvore próxima para **pegar** com cuidado - e sem **acordar** a cobra - o **focinho** que estava no buraco. No fim das **contas**, o tamanduá recebeu de volta seu **focinho** e ficou muito agradecido ao **gentil** e corajoso **coveiro**.

Importa observar, como nota à parte, que a revisão do texto manteve a originalidade da produção proposta, sendo priorizadas as adequações necessárias, como a inserção dos róticos onde foram suprimidos. Isso posto, o segundo texto segue para apreciação:

Texto II – Original

O menino queria bolo

D. S. R.

Em uma casa bem **probinha** morava um menino e a mãe viúva. O menino era **barigudinho** de guloso e cheio da manha. Um dia ele foi acordou cedinho e com vontade de comer bolo. O menino foi pedir para a mãe:

– Mãezinha faz um bolo para mim.

– **Olha** meu filho não é que eu não **quero** fazer. É que hoje não temos ovos não **tem** farinha e nem leite para fazer um bolo. **Vai** pedir ovo para a vizinha que tem galinha **poendera**. Acho que ela pode dar uns ovos ou se **ser** sortudo já **te** faz um bolo, porque ainda **faltara** farinha.

E o menino foi **na** casa da vizinha **mais** logo pediu um bolo porque sua mãe não tinha ovos nem farinha e leite para **fazero** e por isso deu a **idéia** do pedido.

– **Olha** menino hoje não tenho farinha nem leite **mais** os ovos posso dar. **Vai** pedir para o padeiro que tem sempre muito trigo para **perparar** pães. Acho que pode dar um pouco de farinha ou se **ser** sortudo já **te** faz um bolo, porque ainda **faltara** o leite.

E o menino foi **na** padaria para falar com o padeiro **mais** logo pediu um bolo porque sua mãe não tinha ovos nem farinha e leite para **fazero** e sua vizinha **dou** os ovos **mais** não tinha farinha e por isso deu a **idéia** do pedido.

– **Olha** menino hoje não tenho ovos **mas** você já **tem** não tenho o leite **mais** a farinha posso dar. **Mais** o leiteiro sempre guarda um pouco de leite para uma criança necessitada. Eu acho que ele pode dar um pouco de leite ou se **ser** sortudo já **te** faz um bolo, porque ainda faltará o tempo.

E o menino foi até o leiteiro que limpava o **cural**, **mais** logo pediu um bolo, porque sua mãe não tinha ovos nem farinha e nem leite para **fazero** e sua vizinha **dou** os ovos **e** o padeiro ofereceu a farinha, **mais** ainda faltava o leite e por isso deu a **idéia** do pedido.

– Olha menino hoje não tenho ovos **mais** você já tem eu não tenho farinha **mais** você já ganhou **mais** posso sim dar o leite que está precisando. Só que não garanto fazer o bolo porque não tenho tempo. **Mais porque** não volta para casa com os ingredientes? E se **ser** sortudo já **te** faz um bolo porque é certo que achará tempo **pra** fazer um agrado.

O menino voltou contente **pra** casa e mostrou para a mãe os ingredientes que **arecadou**. A mãe não demorou em **ajuntar** manteiga, fermento, açúcar, suco e casca ralada de laranja para fazer o bolo. Quando o bolo ficou pronto o menino e sua mãe saborearam um delicioso bolo de laranja **mais** agradecido também e **fizeram** questão de dar uma boa fatia para a vizinha e para o padieiro e para o leiteiro.

Segue, como no texto anterior, o registro das ocorrências de variação notadas no segundo conto acumulativo selecionado para a revisão textual coletiva – tal qual desenvolvida com a turma do 6º ano do ensino fundamental:

Texto II - Ortografia ~ Ocorrência = Fonética/Fonologia

• Variações em geral:

1. poeadeira ~ poendera = poe[n]de[Ø]ra – nasalização - monotongação
2. mas ~ mais = ma[i]s – epêntese do /i/
3. doou ~ douo = do[u][o] – metátese
4. para ~ pra = p[Ø]ra – síncope da vogal
5. juntar ~ ajuntar = [a]juntar – prótese
6. fizeram ~ fazeram = f[a]z[ê]ram – abaixamento do /a/ que modifica o acento da sílaba tônica

• Variações envolvendo Róticos:

1. pobrezinha ~ proibinha = p[r]ob[Ø][Ø][Ø]inha – hipértese*** - apagamentos do
/r/*, /e/ e /z/
2. barrigudinho ~ barigudinho = bar[Ø]igudinho - variação do uso do rótico vibrante múltiplo /ɾ/ para o rótico tepe /ɽ/ *****
6. fazê-lo ~ fazero = faze[r]- [Ø]o – rotacismo**
9. preparar ~ perparar = p[Ø]e[r]parar – metátese***
13. curral ~ cural = cur[Ø]al – variação do uso do rótico vibrante múltiplo /ɾ/ para o rótico tepe /ɽ/ *****
16. arrecadou ~ arecadou = ar[Ø]ecadou - variação do uso do rótico vibrante múltiplo /ɾ/ para o rótico tepe /ɽ/ *****

• **Totais dos Róticos:**

***1 apagamento + **1 transformação + ***2 transposições +
****4 variações =**

8 ocorrências

No segundo texto também se encontram ocorrências envolvendo os róticos, havendo também a troca da vibrante múltipla por tepe (ex. *ar[Ø]ecadou*) e metátese nas transposições dos vocábulos (ex. *p[Ø]e[r]parar*), entre outros destaques. Com a revisão do texto, este segue como melhorado:

Texto II – Revisado

O menino queria bolo

D. S. R.

Em uma casa bem **humilde** morava um menino e sua mãe viúva. O menino era **barrigudinho** e cheio da manha. Um dia, acordou cedinho e com vontade de comer bolo. Foi pedir para a mãe:

– Mãezinha, faz um bolo para mim!?

– **Olha**, meu filho, não é que eu não **queira** fazer. É que hoje não temos ovos nem farinha e nem leite para fazer um bolo. Vá pedir para a vizinha que tem galinha **poedeira**. Acho que pode nos dar uns ovos ou, com sorte já **lhe** faz um bolo, porque ainda faltará farinha.

E o menino foi até a casa da vizinha, **mas** logo **lhe** pediu um bolo, porque sua mãe não tinha ovos nem farinha e nem leite **para fazê-lo** e por isso deu a **ideia** do pedido.

– **Olha**, menino, hoje não tenho farinha nem leite, **mas** os ovos posso dar. Vá pedir para o padeiro que tem sempre muito trigo para **preparar** pães. Acho que pode dar um pouco de farinha ou, com sorte já **lhe** faz um bolo, **porque** ainda faltará o leite.

E o menino foi até a padaria para falar com o padeiro, **mas** logo **lhe** pediu um bolo, porque sua mãe não tinha ovos nem farinha e nem leite para **fazê-lo**, sua vizinha **doou** os ovos, **porém** não havia farinha e por isso deu a ideia do pedido.

– **Olha**, menino, hoje não tenho ovos, mas você já **os** têm, não tenho o leite, a farinha, no entanto, posso doar. **Mas** o leiteiro sempre guarda um pouco de leite para uma criança necessitada. Acho que pode dar um pouco de leite ou, com sorte já **lhe** faz um bolo, porque talvez **faltar**á o tempo.

E o menino foi até o leiteiro que limpava o **curral**, **mas** logo pediu um bolo, porque sua mãe não tinha ovos nem farinha e nem leite para **fazê-lo**, sua vizinha doou os ovos, o padeiro **ofereceu** a farinha, **todavia** ainda faltava o leite e por isso deu a **ideia** do pedido.

– **Olha**, menino, hoje não tenho ovos, **mas** você já os têm, não tenho farinha, **mas** você já ganhou; posso, sim, dar o leite que está precisando. Só não garanto fazer o bolo porque não tenho tempo. E **por que** não volta para casa com os ingredientes? **Com sorte** já lhe faz um bolo, porque é certo que achará tempo para fazer esse agrado.

O menino voltou contente para casa e mostrou para a mãe os ingredientes que **arrecadou**. A mãe não demorou a **juntar** manteiga, fermento, açúcar, suco e casca ralada de laranja para fazer o bolo. Quando o bolo ficou pronto, o menino e sua mãe saborearam um delicioso bolo de laranja, e, agradecidos, também fizeram questão de dar uma generosa fatia para a vizinha, para o pai-deiro e para o leiteiro.

Percebe-se no texto acima, que foi produzido e revisado coletivamente, que a simples adequação ortográfica soma com a valorização do texto escrito, aliando as possibilidades de adequação vocabular ao estilo humorado do texto que se almeja produzir. Para fechar a amostragem, segue o terceiro texto selecionado que, sob mediação da professora, foi revisado pelo autor:

Texto III – Original

O vovô sem os óculos

J. P. F.

Vovô brincava com o neto quando **dexou** um pouco os óculos na mesinha da sala. Em seguida chega a vovó do quarto. Ele se **destrai** na conversa e o netinho engatinhando **alcansa** os óculos e brincando esconde debaixo da man-tinha **caida** no tapete. Assim que começa a confusão.

O vovô foi **pega** os óculos, mas não achou. Ele perguntou para a vovó:

– Por **acauso** você guardou meus óculos? Eu **dexei** eles na mesinha.

– Não. Mas será que não deixou em outro lugar? Antes o senhor **tava** na cozinha lembra?

O vovô saiu da sala e foi para a **cuzinha**, onde que **tavo** o filho mais velho que **ofreceu** para ele uma xícara de café e tomaram a bebida e o vovô aproveitou para perguntar se o filho viu seus óculos na **cuzinha**.

– Não. Mas será que não deixou em outro lugar? Antes o senhor **tava** na varanda, lembra?

O vovô saiu da cozinha e foi para a **varranda** onde estava sua filha mais nova que lhe ofereceu uma manga **borbom** recém tirada do pé. Juntos **come-rom** a manga e o vovô aproveitou para perguntar se a filha viu seus óculos na **varranda**.

– Não. Mas será que não deixou em outro lugar? Antes o senhor **tava** no quintal, lembra?

O vovô saiu de **la** e foi para o quintal, onde estava o filho do meio e a

nora **ascolheno** laranja lima para fazer um suco **pro** bebê. Quando já iam dar **pro** vô laranja o vovô aproveitou para **preguntar** se viram seus óculos no quintal.

– Não. Mas será que não deixou em outro lugar? Será que o bebê não pegou para brincar quando o senhor brincava com ele?

O vovô saiu do quintal e foi **pra** a sala de novo entre **surpresa** e riso solto da vovó só que já aliviado encontrou o netinho feliz da vida com os óculos e tentando **colocar-os**.

A seguir, são colhidas as ocorrências de variação captadas na revisão textual do aluno, pois, a exemplo das revisões coletivas, foi possível que percebesse e dispusesse ao menos as palavras que precisavam de alguma adequação:

Texto III - Ortografia ~ Ocorrência = Fonética/Fonologia

• Variação em Geral:

s

1.deixou ~ dexou = de[Ø]xou – monotongação

2.distrai ~ destrai = d[e]strai – abaixamento do /e/

3.acaso ~ acauso = aca[u]so – ditongação

4.deixei ~ dexei = de[Ø]xei – monotongação

5.estava ~ tava = [Ø][Ø]tava – aféreses do /e/ e do /s/

6.ofereceu ~ ofreceu = of[Ø]receu – síncope do /e/

7.cozinha ~ cuzinha= c[u]zinha – alçamento do /u/

8.estava ~ tavo = [Ø][Ø]tav[o] - aféreses do /e/ e do /s/ - alçamento do /o/

9.comeram ~ comerom = comer[o]m – alçamento do /o/

10.colhendo ~ ascolheno = [a][s]colhen[Ø]o – prótese - apagamento do /d/

11.para ~ pra = p[Ø]ra – síncope do /a/

12.surpresa ~ surpresa = surpres[s]a – enurdecimento

• Variações envolvendo Róticos:

1.pegar ~ pega = pega[Ø] – apócope do /r/*

3.varanda ~ varanda = var[r]anda – variação de uso do rótico

co tepe /ɾ/ trocado pelo rótico vibrante múltiplo /ʀ/**

4. perguntar ~ preguntar = p[r]eguntar – metátese do /r/**

21. colocá-los ~ colocar-os = coloca[r]- [Ø]os – rotacismo****

• Totais dos róticos:

*1 apagamentos + **1 variação de uso + ***1 transposição
+****1 transformação =

4 ocorrências

O que se observa é que, embora as ocorrências dos róticos tenham diminuído no terceiro texto, há um apagamento do /r/ em *pega[Ø]*, notado como caso de apócope, como também ocorre o deslocamento do rótico na mesma sílaba, que ocasionou a metátese em *p[r]eguntar*. Retomando o fio de raciocínio da presente análise, segue, finalmente, o terceiro texto revisado:

Texto III – Revisado

O vovô sem os óculos

J. P. F.

Vovô brincava com o neto quando **deixou** um pouco os óculos na mesinha da sala. Em seguida, chega a vovô do quarto. Ele se **distrai** na conversa e o netinho, engatinhando, **alcança** os óculos e, brincando, esconde-os debaixo da mantinha **caída** no tapete. Assim, começa a confusão.

O vovô foi **pegar** os óculos, mas não os achou. Ele **perguntou** para a vovó:

– Por **acaso** você guardou meus óculos? Eu os **deixei** na mesinha.

– Não. Mas será que não **deixou** em outro lugar? Antes você esteve na **cozinha**, lembra?

O vovô saiu da sala e foi para a **cozinha**, onde estava seu filho mais velho que lhe **ofereceu** uma xícara de café. Juntos tomaram a bebida e o vovô aproveitou para **perguntar** se o filho viu seus óculos na **cozinha**.

– Não. Mas será que não deixou em outro lugar? Antes **estive** na **varanda**, lembra?

O vovô saiu da **cozinha** e foi para a **varanda**, onde estava sua filha mais nova que lhe **ofereceu** uma manga bourbon recém tirada do pé. Juntos saborearam a manga e o vovô aproveitou para **perguntar** se a filha viu seus óculos na varanda.

– Não. Mas será que não **deixou** em outro lugar? Antes esteve no quintal, lembra?

O vovô saiu da **varanda** e foi para o quintal, onde estava o filho do meio e sua nora **colhendo** laranja lima para fazer um suco para o bebê. Quando já iam lhe **oferecer** laranja, o vovô aproveitou para perguntar se viram seus óculos no quintal.

– Não. Mas será que não **deixou** em outro lugar? Será que o bebê não os pegou para brincar quando o senhor brincava com ele?

O vovô saiu do quintal e foi para a sala novamente e, entre a sua **surpresa** e o riso solto da vovó, e já aliviado, encontrou o netinho feliz da vida com os óculos, tentando **colocá-los**.

As análises dos róticos desenvolvidas em estudos diversos permitem ao pesquisador ampliar as hipóteses e possibilidades quanto ao tema e até mesmo mudar de opinião, se for o caso. As primeiras considerações de Câmara Júnior sobre os róticos - sendo ele um expoente em matéria de fonêmica -, por exemplo, foram amplamente defendidas por uns como um marco para as pesquisas posteriores e contra-atacadas por outros como se insuficientes, como as primeiras afirmações sobre a vibrante duplicada após uma vogal:

Podemos admitir que o /r/ pós-vocálico, foneticamente perceptível em *ar roxo*, existe potencialmente em *arrocho*, embora sem realização fonética; a sua presença fonêmica manifesta-se apenas pela manutenção do /r/ seguinte, que ficou foneticamente não-intervocálico. (CÂMARA JR, 1953, p. 129)

Mas, é para isso que serve o estudo da língua: para se construir e reformular hipóteses – polêmicas à parte quanto aos conceitos iniciais, cabe destacar a presença de Câmara Júnior nos estudos dos róticos, bem como outros escritos do teórico que surgiram depois, trazendo novas constatações acerca dessa temática.

Portanto, com essa abordagem, os estudantes puderam entender bem a proposta, reconhecendo as ocorrências e revisando a ortografia sempre que necessário e, por meio deste trabalho interventivo, chegaram a produzir bons textos ao final da revisão. Cabe ressaltar que dos registros dos três textos, foram computadas 19 ocorrências envolvendo róticos, dentre as principais ocorrências dos textos selecionados para a presente análise. A experiência proveitosa dá abertura para novas situações de aprendizagem com abordagem semelhante.

4. Últimas considerações

A abordagem desenvolvida permitiu reconhecer como há relevância em aproveitar uma situação de produção de escrita que resultou, co-

mo nesta metodologia, do contato com um gênero textual específico, na realização de uma proposta interventiva que respeitou tanto o reconhecimento quanto o registro das ocorrências resultantes da transcrição da oralidade para a escrituralidade do texto, adequando-as – e sempre que preciso – a uma revisão ortográfica nos instantes de aprimoramento da produção.

Os momentos em que os estudantes são levados a uma condição de autores de textos necessitam de uma intervenção educativa no antes, no durante e no depois da assimilação do modo de produção do gênero em destaque. Como no estudo dos contos acumulativos analisados, é notória a oportunidade de interação envolvendo professora e alunos – o que, por consequência tem o poder de tornar as aulas mais produtivas e com bons resultados envolvendo eixos linguísticos importantes: a oralidade, a leitura, a escrita e a reflexão sobre a língua, sabendo que o que está em questão não é uma mera definição do certo ou do errado na fala ou na escrita – mesmo que se reconheça que na fala e principalmente na escrita, que, em regra, segue uma padronização, há que existir adequação aos contextos formais ou informais da comunicação.

O mais importante é que todo esse trabalho, sistemático, porém eficaz, pode conduzir para novas aprendizagens e para a aquisição dos conhecimentos da língua e da linguagem, mediante práticas exercitadas nas aulas de português.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, V. (Coord.). *Poesia fora da estante*. Porto Alegre: Projeto, 2009

CÂMARA JR. J. M. *Para o estudo da fonêmica portuguesa*. Rio de Janeiro: Organizações Simões, 2008

CASCUDO, L. C. *Literatura oral no Brasil*. São Paulo: Global, 2009

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012

DOLZ NOVERRAZ, M.; SCHNEULLY, B. Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um procedimento. In: *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004

LEROY, M. *As grandes correntes da linguística moderna*. São Paulo:

Cultrix, 1983

SILVA, J. P. da. *Gramática histórica da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2010

_____. *A nova ortografia da língua portuguesa*. Niterói: Impetus, 2009

SILVA, M. B. da. *Leitura, ortografia e fonologia*. São Paulo: Ática, 1981.

PARENTETIZAÇÃO DE VERBOS DE ATIVIDADE MENTAL NO PORTUGUÊS FALADO E ESCRITO

Solange de Carvalho Fortilli (UFMS)

fortilli@yahoo.com.br

RESUMO

Diferentes usos são observados para verbos de atividade mental no português falado e escrito. Verbos como *acreditar*, *imaginar*, *supor* e outros têm como função prototípica a de predicado, sendo comumente complementados por orações subordinadas substantivas com função de objeto. As orações subordinadas substantivas são conhecidas por permitirem a expressão de um posicionamento do falante diante do que é dito e, no caso de terem como matriz um verbo de atividade mental, relacionam-se ao grau de comprometimento do falante em relação à informação dada. Outra configuração sintática vem sendo observada em expressões que envolvem verbos dessa natureza: aquela em que o verbo aparece parentetizado, como um adendo à oração, embora ainda escapando-a como um todo. É o que ocorre em “O depoimento deveria permanecer secreto até o fim das investigações, *suponho*”, coletado na *Folha de São Paulo*. Assumimos que a ocorrência apresentada mantém alguma relação com a estrutura “*Suponho* que o depoimento deveria permanecer secreto”, sendo esta última a forma canônica de emprego do verbo *supor* e a primeira, sua correspondente inovadora. É objetivo deste trabalho discutir a presença de expressões inovadoras com os verbos *acreditar*, *imaginar* e *supor* na fala e na escrita, analisando as condições sociointeracionais que as motivam.

Palavras-chave: Verbos de atividade mental. Parentetização. Subjetividade.

1. Introdução

Os verbos são considerados o centro em torno do qual se organiza toda a sintaxe de qualquer enunciado, de modo que a própria definição de sentença ou oração é dependente da presença desses elementos da língua (BAGNO, 2011). Semanticamente, os verbos expressam estados de coisas, entendendo-se por isso as ações, os estados e os eventos de que precisamos quando falamos ou quando escrevemos. (CASTILHO, 2011. p. 396)

A natureza imprescindível do verbo faz com que a classe por eles composta seja uma das mais numerosas no sistema linguístico. O grande número e a diversidade de comportamentos impõem, então, a tarefa de abordar, para uma análise adequada, suas características sintáticas, semânticas e pragmáticas. Nesse sentido, a observação da semântica dos verbos permite que sejam alocados nas chamadas classes semânticas verbais, as quais são muito variadas dentro dos estudos da linguagem.

Dentre essas classes, destacamos aquela que comporta os verbos ora chamados de cognitivos ora de verbos de atividade mental¹⁴⁷. De qualquer forma, esses verbos expressam estados ou atividades que, no âmbito do pensamento, dão origem a percepções, conhecimentos, ideias, crenças ou julgamentos. São verbos como *achar, acreditar, admitir, calcular, compreender, considerar, crer, descobrir, duvidar, entender, ignorar, imaginar, julgar, pensar, reconhecer, supor, saber, explicar, intuir, prever, suspeitar, deduzir, concordar, discordar, avaliar* e outros. Por manifestarem processos mentais e, portanto, internos, esses verbos estão inequivocamente ligados à subjetividade do falante.

Do ponto de vista sintático, esses verbos são, em sua maioria, encaixadores de orações completivas em posição de objeto. Givón (1990) mostra que tais verbos podem ter sintagmas nominais como seu sujeito e/ou como seu objeto, mas também permitem uma oração de complemento para preencher um desses espaços. Nos dois casos, esses verbos comportam-se como predicados que exigem um complemento para completar-lhes o sentido, perfil que confere a eles o estatuto de verbos transitivos. Mais do que isso, em casos em que os verbos cognitivos exigem uma oração como complemento, eles se tornam o predicado principal em relação a outro que é a ele subordinado.

As orações completivas em posição de objeto compõem as tradicionalmente denominadas orações substantivas. As orações subordinadas substantivas são conhecidas por permitirem a expressão de um posicionamento do falante diante do que é dito. Especificamente, as orações subordinadas substantivas que têm como matriz um verbo de atividade mental relacionam-se ao grau de comprometimento do Falante em relação à informação: mostrar ou não como sua fonte; dividir a responsabilidade pela informação com o outro/a comunidade; expressar certeza, dúvida ou descrença etc. (Cf. SPERANÇA-CRISCUOLO, 2011)

Apesar desse comportamento típico, os verbos cognitivos são detectados em situações em que não encaixam nenhum complemento, mas ocorrem repetidamente como uma expressão fixa, realizando-se como uma unidade que, embora escope uma sentença toda, não constitui uma de suas partes. Esse comportamento, já observado em *I think* e *I guess* por Thompson e Mulac (1991), faz com que possam ser entendidos como parênteses. Alguns elementos que cumprem o papel de parentéticos têm

¹⁴⁷ Neste trabalho, utilizamos as duas denominações indistintamente.

natureza epistêmica, daí a denominação parentéticos epistêmicos (THOMPSON & MULAC, 1991).

A análise dos diversos usos dos verbos cognitivos será feita por meio dos verbos *acreditar*, *imaginar* e *supor* neste trabalho, que também dará ênfase aos aspectos sociocomunicativos envolvidos.

Este texto organiza-se da seguinte forma: na primeira parte, apresentamos o processo de parentetização, com seus traços definidores. Em seguida, analisamos dados do português brasileiro oral e escrito quanto aos fatores sociocomunicativos que explicam a ocorrência da parentetização desses verbos. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2. A parentetização

Ao elegermos como objeto de estudos verbos encaixadores que parecem desviar-se desse estatuto e ganhar novo funcionamento, surge a necessidade de compreender os mecanismos que explicam esse novo uso, o que pode ser visto em estudos como os de Traugott e Dasher (2001). Os autores tratam de uma construção formulaica, em que o verbo *promise* aparece parentetizado na expressão cristalizada *I promise you*. Não estando comprometida com o tempo futuro, essa expressão assinala o grau de certeza do falante sobre a sentença, qualquer que seja o tempo utilizado. A locução em questão é, portanto, altamente subjetiva, pois sugere uma espécie de garantia sobre o que é dito, constituindo-se como uma estratégia interpessoal.

O fato desse verbo, encaixador de oração por natureza, referir-se a uma sentença sem nenhum tipo de conexão explícita é sinalizador de sua parentetização, como se vê no exemplo dos autores.

(01) He is wasting his time badly here, I promise. (TRAUGOTT & DASHER, 2001, p. 207)

É importante dizer que os itens parentéticos atuam como construções formulaicas, em que o verbo, ainda que conserve traços de seu significado proposicional, vai adquirindo como principal atributo a manifestação da atitude do falante e sua forma de lidar com a interação com o ouvinte.

Para Schneider (2007), as principais características sintáticas, semânticas e pragmáticas dos parentéticos de base verbal são: i) o fato de terem seu próprio contorno entoacional, comportando-se, portanto, como

uma pequena sentença; ii) a falta de um vínculo sintático expresso por algum conector; iii) a relação pragmática que mantém com a oração “hospedeira”; iv) a interrupção prosódica que causa na sentença “hospedeira” e v) a função interpessoal fortemente presente.

Conhecidos os parâmetros do fenômeno, passamos a analisar a ocorrência de verbos cognitivos parentetizados no português atual.

3. Parentetização de verbos de atividade mental no português oral e escrito

Dentre os vários aspectos (sintáticos, semânticos e pragmáticos) que envolvem o uso dos verbos cognitivos como parentéticos epistêmicos, selecionamos aqueles de natureza pragmática como prováveis motivadores do fenômeno. Assim, analisaremos situações comunicativas em que esses elementos são utilizados, explicitando que condições fomentam sua realização na fala e na escrita.

Para dar conta dos usos na fala, selecionamos dados advindos do corpus do português (www.corpusdoportugues.org). Para isso, coletamos apenas dados oriundos de entrevistas, indicados com *Intrv*. Para a escrita, buscamos dados na versão *on line* do jornal *Folha de São Paulo*. Nesse momento da pesquisa, não controlamos o gênero do texto ou o caderno do jornal no qual o dado foi publicado, pois a investigação é quanto aos aspectos sociocomunicativos envolvidos nas construções.

Cada ocorrência foi selecionada observando-se os traços já estipulado para os parentéticos, como os sintáticos e os entoacionais, representados pela pontuação. Uma vez selecionada, cada ocorrência foi então analisada por meio da observação de como o enunciador se relaciona com o conteúdo de sua fala no que diz respeito a quão asseverativo ele é.

Nos dados de fala, encontramos ocorrências provenientes do *corpus* do português (www.corpusdoportugues.org), como as que seguem:

(01) M- Houve uma aceleração do ritmo de desenvolvimento da engenharia nacional após a construção de Brasília, ou não? JC - Não estou muito a par desse desenvolvimento, mas estou certo de que ele existe. Não tanto, *acredito*, quanto na França ou na Inglaterra. (*corpusdoportugues*- [19Or:Br::Com](#)¹⁴⁸)

¹⁴⁸ Nesse *corpus*, disponível *on line*, 19 indica o século, Or indica que o registro é de oralidade, Br mostra que o dado é do português brasileiro e *Intrv*, o gênero entrevista.

(02) JC - Qual é o tempo previsto, caso continue aumentando o consumo sem investimentos, para o setor entrar em colapso? KOBLITZ - O início de um racionamento pode ser de 10%, 20% ou 30% do consumo. Não vai começar um racionamento grande. Mas, no Centro-Sul, *acredito*, ele já é inevitável. (Corpusdoportuguês-19Or:Br:Intrv)

(03) Eu acho que o período que eu passei foi bom. Aprendi a ser rápido e ganhei um bocado de dinheiro. Agora é uma nova fase. Eu quero fazer um trabalho de qualidade. E se antes foi bom, agora vai ser melhor ainda, *imagino*. (corpusdoportugues-19Or:Br:Intrv)

(04) O fato de ler muitos livros me fez entender o gênero de uma maneira mais legal também, *imagino*. É que eu tenho pensado muito nisso ultimamente. (corpusdoportugues-19Or:Br:Intrv)

(05) O pagamento feito à vista eu creio que não deve oferecer nenhuma dificuldade especial, é simplesmente que a revendedora ou a fábrica que me vende o carro me entregue a documentação habitual, perdão... nota de venda, sei lá, faturas ou o que for, recibo... quer dizer todos os documentos que comprovem o meu pagamento, pronto, o carro está adquirido. Depois então trata-se de obedecer também às exigências do código de trânsito, *suponho eu*, registrar o carro... (corpusdoportugues-19Or:Br)

(06) As próprias professoras aí é que estaria indicado de lhes dizer, enfim... indicar o seu comportamento. *Suponho eu*. Claro que não me tenho dedicado aos problemas do ensino, não sei... (corpusdoportugues-19Or:Br)

Um conceito chave para a compreensão dos parentéticos é o de unidade entoacional, que se define como “um segmento de fala enunciado sob um só contorno entoacional coerente” (DU BOIS *et al.* 1993, p. 47). Quando é possível a audição, nota-se que elementos como o *acredito*, o *imagino* e o *suponho* são constituintes não argumentais da estrutura oracional, ou seja, externos à sentença, podendo ser chamados de constituintes extraoracionais (DIK, 1997), rótulo que se deve tanto a sua dissociação da estrutura sintática da oração quanto a sua demarcação prosódica.

Tal demarcação dá-se por recurso à mudança de tessitura e, principalmente, por pausas (DIK, 1997; RISSO *et al.*, 2002; LOPES, 2004 e outros). Em Risso *et al.* (2002) vemos que a dissociação sintática dos chamados marcadores discursivos¹⁴⁹ em relação à frase tem como mais um indicativo a pausa prosódica demarcativa, bem definida pela delimitação com nítida curva entoacional, rebaixamento de tom no final da unidade ou outro expediente. As ocorrências são marcadas, primeiro, com as

¹⁴⁹ Entendemos que os parentéticos epistêmicos têm semelhanças sintáticas e prosódicas com os marcadores discursivos, que também são extraoracionais. Traugott, por exemplo, classifica *I promise you* como marcador discursivo (TRAUGOTT; DASHER, 2001).

pausas e, depois, com uma mudança de tessitura que incide no próprio verbo. Nota-se uma pequena variação de altura, com aumento na frase analisada, caracterizando o que Cagliari (2001) denomina asserção enfática.

Sob a ótica pragmática, tendo em vista que tais verbos estão ligados ao grau de certeza do falante sobre o conteúdo de sua fala, ou seja, sobre seu conhecimento acerca da verdade de determinada proposição, constata-se sua relação com a modalidade epistêmica, o que também é indicativo da natureza subjetiva dos itens investigados.

Por meio das ocorrências, comprova-se que o uso parentético dos verbos cognitivos em estudo especializa-se na 1ª pessoa do singular, enquanto o uso como encaixador permite a conjugação em qualquer das pessoas do discurso. Essa discrepância é indicativa de que a parentetização é própria das situações em que as opiniões, crenças e valores veiculados são inerentes à pessoa que fala. Sendo assim, a parentetização não se aplica a casos em que o enunciador está divulgando uma visão de mundo que não seja sua. Não temos, portanto, dados como o que se vê abaixo (exemplo criado):

(07) José disse que vai chover, *acredita*.

Em um levantamento no corpus do português, o uso de *acredita*¹⁵⁰, por exemplo, é quase sempre o uso canônico, como encaixador. Em outros casos, esse verbo pode funcionar como verificador (*João vem hoje, você acredita?*), caso em que perde seu perfil epistêmico.

A parentetização dos verbos analisados ocorre em situações em que o falante vê-se exposto, até por se tratar de entrevistas. Nesse caso, a atenção recai fortemente sobre o entrevistado, de modo que, em certas passagens, este procura se resguardar, relativizando o peso de suas declarações. Os parentéticos de natureza cognitiva cumprem bem esse papel, pois alertam aquele que ouve sobre a intenção do outro de não ser categórico, mas flexível quanto à certeza acerca do que pronuncia.

Tomando-se, por exemplo, a ocorrência (01), percebe-se que o entrevistado já avisa de antemão sobre a impossibilidade de ser radical em suas declarações, ao dizer “não estou muito a par de”. Como responsável por conferir informatividade ao discurso, esse falante não se abstém de

¹⁵⁰ Por se tratar de corpora *on line*, é possível observar em pouco tempo enorme quantidade de ocorrências, o que justifica a informação.

tarefa de informar, mas preserva sua face, utilizando a estratégia de marcar sua incerteza, por meio do verbo cognitivo parentetizado *acredito*.

A estratégia observada na ocorrência (01) repete-se em todas as demais, aplicando-se também àquelas com os verbos *imaginar* e *supor*. Em (04), por exemplo, o falante elabora uma espécie de hipótese sobre a familiaridade que tem com determinado gênero literário. Sua hipótese é a de que o hábito de ler deu-lhe habilidade de compreender tal gênero, todavia, trata-se de uma associação não comprovada, o que o induz a avisar o ouvinte que se trata de uma possibilidade.

Com implementação semelhante do ponto de vista pragmático, *suponho* (casos 05 e 06) revela ainda a peculiaridade de ser seguido, nessas ocorrências, pelo pronome *eu*. Esse artifício é analisado como mais uma marca da subjetividade do falante, que pontua o cunho pessoal que a informação tem.

Se, em certas interações face a face, estratégias como essa se fazem necessárias, na escrita, o quadro é bastante similar. Observemos as ocorrências seguintes, advindas da *folha.com*, indicada com a sigla FSP (*Folha de São Paulo*):

(08) A ventania que vem do Atlântico e toda essa umidade, *acredito*, podem, em alguns casos, ser benéficos para a produção de vinhos brancos. (FSP. Coluna de Alexandra Corvo. *Branqueros uruguaios*, 20/03/2015)

(09) O narcisista (...) pretende mais: montar um pequeno palco pessoal, onde é possível ser modelo —e ter o mundo em volta como auditório. Para tudo ser perfeito, só faltava mesmo o som dos aplausos. Uma questão de tempo, *acredito*, porque a tecnologia não dorme. (FSP. Coluna de João Pereira Coutinho. *Mostrar o pau*, 09/03/2015)

(10) O elemento do vale-tudo, desde que utilizado dentro das normas de uma prosa impecável, está presente e sempre esteve em tudo o que Reinaldo Moraes produz. Nem que seja um bolo ou uma salada, *imagino*. (FSP. Ilustrada. *Reinaldo Moraes volta sem nenhum recato*, por Barbara Gancia, 24/11/2014)

(11) Um coro greco-baiano, em ritmo de canto de estádio, entoia: "O complexo de vira-lata voltou, complexo de vira-lata voltou ôôô!" Agora não mais com a bola nos pés. *Imagino*. Mas fora das tais arenas, nossas obras incompletas. (FSP. Coluna de Xico Sá. *Tragicomédia de erros*, 17/05/2014)

(12) É uma simpatia o restaurante Lapin, aberto há quatro meses em Perdizes. Fica num bairro mais residencial, sem badalação gastronômica, portanto mais voltado, *suponho*, para quem vive em seu entorno. (FSP. Crítica de Josimar Melo. *Lapin é pedaço da França em Perdizes*. 06/08/2014)

(13) O tratamento diferenciado e mais benéfico às mulheres também acontece nas aposentadorias por idade, para professores e para trabalhadores rurais. É

uma prática comum na Previdência Social brasileira e que, *suponho*, muito dificilmente passará por alguma modificação no futuro próximo. (FSP. Caderno Mercado. *É justo que as mulheres se aposentem mais cedo?* por Marcelo Abi-Ramia Caetano. 21/12/2014)

Os traços estruturais do fenômeno da parentetização na modalidade escrita assemelham-se àqueles analisados na fala: desprendimento sintático e prosódico da oração que escopa. Na impossibilidade de audição por parte dos destinatários, outro expediente é utilizado para evidenciar o comportamento dos verbos em questão como parentéticos: os sinais de pontuação. A separação entre o que é a informação propriamente dita e a partícula que revela a forma como o falante se relaciona com essa informação é bastante visível, devido ao uso das vírgulas. Essas pausas demarcativas são responsáveis por reproduzir, na escrita, as pausas e o contorno entoacional típicos da parentetização na oralidade.

A semelhança de comportamento dos parentéticos na fala e na escrita surge, também, sob o enfoque pragmático. Sempre na 1ª pessoa do singular, esses verbos destacam a atitude do falante quanto ao conteúdo da proposição. A natureza desses verbos revela que o falante tem uma postura defensiva, ou seja, ele enuncia o conteúdo no qual acredita, mas salienta seu comprometimento parcial com essa verdade.

Em (08), por exemplo, essa conduta é sinalizada com o verbo *acreditar*: a ideia de que ventos e umidade podem ser bons para certos vinhos é uma hipótese da colunista. Sem esse parêntese na frase, obter-se-ia uma afirmação categórica, o que importaria à autora o compromisso com sua verdade.

A ocorrência (10) tem lugar em um contexto de manifestação nítida da personalidade de quem escreve, pois se trata de uma apreciação quanto ao trabalho artístico de outra pessoa. Na condução dos elogios que a colunista tece, é expressa uma informação imprecisa, incerta: a de que Reinaldo Moraes é impecável em tudo, até mesmo em empreitadas culinárias. O emissor julga, então, ser importante demarcar que a gênese dessa ideia dá-se na esfera imaginária, portanto, não implicada na realidade.

O mesmo perfil é verificado nas demais ocorrências, dentre as quais, destacamos (13). Nessa ocorrência do verbo *supor*, observa-se bem a astúcia do falante para não se comprometer com suas alegações. Nesse contexto, trata-se de uma informação acerca de um assunto muito difundido e polêmico, diante do qual é prudente esclarecer a origem das asserções: nada mais do que a opinião do emissor. Ao tratar das regras da

previdência social, uma informação inautêntica, se colocada como contundente, poderia gerar consequências para um enunciador que se dirige a um grande público, diversificado e imprevisível quanto à visão que poderá ter de cada texto.

Essa particularidade do jornal pressiona ainda mais o enunciador, pois, ao se dirigir a interlocutores de perfis tão variados, a preservação de face se torna ainda mais necessária, sob o risco de informar mal o leitor médio ou chocar o leitor especializado com uma informação imprecisa ou infundada. Assim, os parentéticos epistêmicos aqui analisados tornam-se ferramentas relevantes para equilibrar o grau de comprometimento com as informações, no sentido de que alertam o ouvinte sobre a origem subjetiva delas.

Como se disse anteriormente, reconhecemos a relação entre uma construção canônica com o verbo cognitivo (na qual ele encaixa outra oração como seu complemento) e sua forma parentética. De um ponto de vista formal, as diferenças sintáticas e prosódicas desses usos são bastante evidentes. Já as semelhanças recaem justamente sobre a natureza subjetiva do verbo, no sentido de que seu uso é sempre concernente a opiniões do falante. A configuração parentética, porém, torna mais marcada a necessidade do falante de assinalar até onde vai sua certeza sobre o que é dito. Entende-se que a parentetização desses constituintes colabora para por em evidência o conteúdo oracional, mas também para destacar o grau de verdade das informações. Esse processo, portanto, contrabalança a necessidade do falante de ser informativo e a importância de mostrar-se reticente quanto às afirmações, o que se cumpre pela realização enfática que se verifica nos parentéticos.

4. Considerações finais

Tidos como típicos encaixadores de oração completiva em posição de objeto, verbos cognitivos como *acreditar*, *imaginar* e *supor* comportam-se, também, como parentéticos epistêmicos. A afluência desses elementos é verificada tanto na fala quanto na escrita, fato que se explica pelo papel sociocomunicativo assumido pelos parentéticos. A despeito de suas diferenças, ambas as modalidades contam com um fator decisivo que acarreta o uso desses verbos de forma parentetizada: a necessidade de apresentar as informações e, ao mesmo tempo, resguardar-se de um total comprometimento com sua verdade. A parentetização do verbo que poderia comportar-se como matricial abre espaço para que se sobressaia

o conteúdo da sentença por ele escopada, ao mesmo tempo em que tonifica a atitude do falante diante do que é dito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola, 2011.

CAGLIARI, L. C.; MASSINI-CAGLIARI, G. O papel da tessitura dentro da prosódica portuguesa. In: _____. *Razões e emoção*. Miscelânea de estudos oferecidos a Maria Helena Mateus. Lisboa: Universidade Aberta, 2001.

CASTILHO, A. T. Análise multissistêmica da sentença matriz. In: PAIVA, V. L. M. O., NASCIMENTO, M. (Orgs.). *Sistemas adaptativos complexos linguagem e aprendizagem*. Campinas: Pontes, 2011.

DIK, S. *The Theory of Functional Grammar*. Part I: The Structure of the clause. Berlin: New York: Mouton de Gruyter, 1997.

DU BOIS, J. Outline of discourse Transcription. In: EDWARDS, J., LAMPERT, M. (Orgs.). *Talking data and coding discourse*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, 1993, p. 45-89.

GIVÓN, T. *Syntax: A Functional-Typological Introduction*, vol. II. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1990.

LOPES, A. C. M. A polifuncionalidade de “bem” no PE contemporâneo. In: SILVA, A. S. et al. (Orgs.). *Linguagem, cultura e cognição. Estudos de linguística cognitiva*, vol. II. Coimbra: Almedina, 2004.

RISSO, M. S.; SILVA, G. M. O.; URBANO, H. Marcadores discursivos: traços definidores. In: KOCH, I. G. V. *Gramática do português falado*, vol. VI. Campinas: Unicamp, 2002.

SCHNEIDER, S. *Reduced Parenthetical clauses as mitigators*. A corpus study of spoken French, Italian and Spanish. Amsterdam: John Benjamin Publishing Company, 2007.

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. *Orações subordinadas substantivas sob uma perspectiva funcionalista-cognitivista: uma proposta de descrição e ensino*. 2011. 155f. Tese (de Doutorado). Universidade Estadual de São Paulo, Araraquara.

THOMPSON, S.; MULAC, A. A quantitative perspective on the gram-

matalization of epistemic parenthetical in English. In: TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (Orgs.). *Approaches to grammaticalization*, vol. 1. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991.

TRAUGOTT, E. C.; DASHER, R. B. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

**PRÁTICA EXPLORATÓRIA:
O RELATO DE EXPERIÊNCIA
DE UMA PROFESSORA INICIANTE DE INGLÊS**

Ludmyla Picanço Ayala (UEMS)

ludmylaayala@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

**Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática [...]
A prática docente crítica, implicante do pensar certo,
envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fa-
zer e o pensar sobre o fazer. (FREIRE, 1996, p. 43)**

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é compartilhar minha experiência com a prática exploratória, como professora iniciante de um curso particular de inglês, localizado em Campo Grande (MS), mostrando que é um caminho possível de ensino, aprendizagem e reflexão. Segundo Miller (2006), a prática exploratória é uma forma de ensinar e aprender que encoraja os participantes de sala de aula a olhá-la como uma fonte inesgotável de questões (*puzzles*) a serem investigadas, buscando gerar entendimentos sobre as práticas pedagógicas naquele contexto. Através dos “porquês” que fazia a mim mesma após as aulas, tornei-me uma professora mais segura, consciente, questionadora e investigativa sobre o meu fazer em sala de aula e sobre os meus alunos.

Palavras-chave: Práticas exploratórias. Ensino de inglês. Língua inglesa. Ensino.

1. Introdução

Este artigo traz os entendimentos parciais do trabalho que vem sendo desenvolvido pelas autoras, enquanto orientanda e orientadora no Programa de Iniciação Científica na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – UEMS, vinculado ao Projeto de Pesquisa da professora, intitulado “Experiência Reflexiva de Futuros Professores de Inglês sob o viés da Prática Exploratória”.

A fim de priorizar a compreensão dos acontecimentos na sala de aula da orientanda e melhorar a qualidade de vida dos envolvidos nesse processo de formação de professores (GIEVE & MILLER, 2008), em nossos encontros, temos mantido constantes diálogos entre teoria e prática, de forma contextualizada, próprios da abordagem metodológica baseada nos princípios da prática exploratória (ALLWRIGHT & HANKS, 2009).

Esses encontros têm gerado, na graduanda, o desenvolvimento da autonomia, da autoconfiança e da atitude crítica, em relação às situações reais de ensino com as quais se depara, cotidianamente, ao ministrar aulas de inglês, em um curso particular de idiomas.

Segundo Miller (2006), a prática exploratória é uma forma de ensinar e aprender que encoraja os participantes de sala de aula a olhá-la como uma fonte inesgotável de questões a serem investigadas, em forma de “porquês” (*puzzles*), buscando gerar entendimentos sobre as práticas pedagógicas naquele contexto.

Concernente a esta pesquisa, observamos que os “porquês” que a orientanda vem se fazendo, depois de cada aula ministrada, têm contribuído para que se torne mais segura, consciente, questionadora e investigativa, no que se refere ao seu fazer pedagógico e aos seus alunos.

Diante disso, o objetivo desta pesquisa é compartilhar a experiência da referida graduanda do curso de letras da UEMS, enquanto orientanda do Projeto de Iniciação Científica, ao mesmo tempo, professora iniciante de um curso particular de inglês, localizado em Campo Grande, em Mato Grosso do Sul, mostrando que a prática exploratória é um caminho possível de ensino, aprendizagem e reflexão.

Destaca-se a relevância desta pesquisa, uma vez que acreditamos que o compartilhamento das reflexões e diálogos sobre as nossas práticas pode contribuir para encorajar outros professores na busca dos seus próprios entendimentos.

2. A prática exploratória

Em 1991, Dick Allwright, professor da Universidade de Lancaster, na Inglaterra, veio ao Brasil para ensinar professores de um curso de inglês, localizado no Rio de Janeiro, a desenvolver pesquisas científicas sobre suas salas de aula.

Em contato com os docentes, percebeu que estavam estressados, cheios de dúvidas sobre as suas práticas pedagógicas e intrigados com questões como: “Por que os alunos não falam inglês em sala de aula?” “Por que as minhas aulas não parecem estimulantes aos alunos?”

Assim, pensando Allwright nos questionamentos desses professores, concebeu o conceito de prática exploratória, uma alternativa às práticas tecnicistas de pesquisa e ensino da época, baseado em questões intri-

gantes, *ospuzzles*, que buscam conduzir investigações com o foco na qualidade de vida em sala de aula, aos envolvidos no processo.

A prática exploratória obedece a sete princípios básicos, a saber: colocar a "qualidade de vida" em primeiro lugar; trabalhar para entender a vida na sala de aula; envolver todos neste trabalho; trabalhar para a união de todos; trabalhar também para o desenvolvimento mútuo, a fim de evitar que o trabalho esgote seus participantes; integrar este trabalho para o entendimento com as práticas da sala de aula e, finalmente, fazer com que o trabalho seja contínuo, não uma atividade dentro de um projeto.

Os princípios da prática exploratória não funcionam como receitas prescritivas e sim "práticas investigativas locais" desenvolvidas por professores e alunos ou quaisquer outros envolvidos, que considerem à compreensão de seus questionamentos, enquanto estão envolvidos nas suas atividades regulares, do dia a dia.

Vale ressaltar que a expressão "qualidade de vida" para o autor não está relacionada às experiências positivas ou negativas dos professores, mas à busca para entender o quê está acontecendo na sala, sem sobrecarregar os praticantes (GIEVE & MILLER, 2008).

Nesse processo indefinidamente sustentável e que não pretende levar os envolvidos ao estado de esgotamento, os praticantes usam suas atividades pedagógicas cotidianas como ferramentas investigativas.

As atividades exploratórias pedagógicas devem ser inseridas no cotidiano do professor e de seus alunos, além de não ter o propósito de solucionar problemas ou provocar mudanças, já que essas vão ocorrer naturalmente.

Segundo Allwright e Hanks (2009, p. 166-167), a prática exploratória contribui para o processo de ensino e aprendizagem em si mesmo, bem como para o desenvolvimento, individual e coletivo dos praticantes, que passam a trabalhar de forma colaborativa.

3. Os praticantes exploratórios da pesquisa

A professora orientadora, coautora deste artigo, é responsável pelas orientações de quatro alunos-professores, também acadêmicos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul.

Três deles lecionam inglês no NEL (Núcleo de Ensino de Línguas), o curso de extensão da universidade. A quarta aluna-professora, autora deste artigo, já trabalhou no setor administrativo do Núcleo de Ensino de Línguas, mas hoje, leciona em um curso particular de inglês.

Um dos alunos-professores leciona no Núcleo de Ensino de Línguas desde o ano passado; os três outros são iniciantes em suas práticas profissionais. Todos dão duas aulas por semana em cada turma.

Pela proximidade das atividades pedagógicas e para fomentar a troca de conhecimentos, um dos princípios da prática exploratória, a professora orientadora, vem se reunindo com seus quatro orientandos, semanalmente.

4. O relato da pesquisadora-orientanda

Neste subcapítulo, o texto será redigido em primeira pessoa do singular, já que se trata do relato da aluna-professora e autora do artigo. Em suas palavras:

Durante os primeiros anos da graduação em letras, a ideia de ser professora de inglês era, ao mesmo tempo, desejo e preocupação.

Ficava assustada quando ouvia as críticas ao nosso sistema educacional brasileiro, feitas pelos colegas que já lecionavam.

Reconheço que o ensino seja um desafio, mas, na época, não acreditava que os problemas eram tantos ou tão difíceis de serem resolvidos.

No começo deste ano de 2015, cursando o quarto ano de letras na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, comecei a lecionar inglês, em um curso particular.

Nos primeiros dias, apesar de feliz pela oportunidade de estar exercendo a profissão dos meus sonhos, antes mesmo de estar formada, senti-me um tanto insegura para enfrentar uma sala de aula real.

Encontrava-me receosa para enfrentar os alunos e, por isso, me perguntava:

Será que os alunos vão perceber que não tenho experiência?

Será que vou saber lidar com os problemas que surgirem em sala de aula?

Será que estou mesmo preparada para exercer a função de professora de inglês?

E se os alunos perguntarem sobre o significado de uma palavra e eu não souber responder? Como devo proceder nesse caso?

E se os alunos forem indisciplinados? Como devo lidar com a indisciplina em sala?

Foi quando fui convidada a ser orientanda de Iniciação Científica da professora responsável pelo “Grupo de Prática Exploratória” na universidade e, conseqüentemente, convidada a participar do grupo com os outros três praticantes, alunos-professores do Núcleo de Ensino de Línguas, do qual já havia feito parte, em função administrativa.

Assim, desde então, vimos nos reunindo semanalmente. As reuniões têm sido enriquecedoras para mim e para todos os praticantes, como nos chamamos.

Nós quatro, alunos-professores, somos encorajados a escrever diários reflexivos ao final de cada aula ministrada por nós. Nesses diários, registramos os nossos questionamentos, as nossas inquietações e os nossos entendimentos, que deverão ser compartilhados e discutidos coletivamente nas nossas reuniões de prática exploratória semanal.

Além dos nossos diários reflexivos, somos encorajados a preparar leituras de textos ou artigos, sugeridos pela professora orientadora.

As reuniões têm uma dinâmica diferente de qualquer experiência tida por qualquer um dos quatro alunos-professores.

As posições das cadeiras onde sentamos variam: ora estão lado a lado, para que trabalhemos em dupla, ora em círculo, para que trabalhemos em um grupo maior. Algumas vezes, trabalhamos em pé e muitas vezes simulamos uma sala de aula.

Usamos materiais variados, como giz, folhas, cartolinas, canetas e *post-it* coloridos, para estimular a visualização dos nossos puzzles.

Usamos a internet, discutimos sobre o que acontece em nossas salas de aula e fazemos relações com os acontecimentos atuais do mundo, veiculados pela mídia.

Com frequência, o *puzzle* de um praticante passa a ser o *puzzle* de outros também. Por meio desse rico processo de troca de experiências, todos se beneficiam.

A formulação dos primeiros *puzzles*, pedido pela professora orientadora foi tarefa fácil para mim. Compartilhei aquelas perguntas que já estavam me intrigando, mesmo antes de entrar na minha sala de aula de Inglês.

Foi quando a professora me estimulou a colocar os meus medos, em forma de “porquês”.

Minhas perguntas foram reformuladas e as minhas inquietações iniciais, transformadas:

A primeira pergunta: “será que os alunos vão perceber que não tenho experiência?” passou a ser: “Por que devo ter medo de parecer uma professora iniciante, já que existe uma primeira vez para todo mundo?” “Por que os alunos pensam que uma professora iniciante é, necessariamente, uma professora ruim?”

A segunda pergunta: “Será que vou saber lidar com os problemas que surgirem em sala de aula?” passou a ser: “Por que devo recear os problemas, se fazem parte da vida e se é com eles que aprendemos?”

A terceira pergunta: “Será que estou mesmo preparada para exercer a função de professora de inglês?” foi reformulada para: “Por que acreditar no mito de que, se estivermos preparados para enfrentarmos uma sala de aula, estaremos livres das adversidades cotidianas?”

A quarta pergunta: “E se os alunos perguntarem sobre o significado de uma palavra e eu não souber responder?” passou a ser: “Por que achamos que, algum dia, saberemos o significado de todas as palavras de um idioma, seja na nossa língua ou em uma estrangeira?”

Finalmente, a quinta pergunta: “E se os alunos forem indisciplinados?” foi reformulada para: “Por que temer a indisciplina?”

Abordamos esses assuntos nas nossas discussões e lemos vários artigos sobre eles.

Percebi que meus medos e questionamentos eram os mesmos dos meus colegas e então, não estava sozinha. Entendi que ter compartilhado minhas inquietações e refletido em grupo sobre os meus “porquês”, tinha me ajudado a desmistificar alguns mitos que nem sempre são abordados nas aulas da graduação.

Nossas reuniões vêm acontecendo semanalmente. Os ganhos têm sido muitos e são reconhecidos por todos os praticantes.

Hoje, sinto-me uma professora mais segura e confiante. Os “por-quês” que venho me fazendo após as aulas têm contribuído para eu me tornar uma professora mais segura, consciente, questionadora e investigativa sobre o meu fazer em sala de aula e sobre os meus alunos.

5. Considerações finais

Embora o limitado espaço do artigo não nos permita discorrer, com mais detalhes, sobre toda a riqueza oferecida pelo trabalho reflexivo, colaborativo e exploratório que vem sendo desenvolvido, acreditamos que o relato da aluna-professora tenha sido suficiente para confirmar que a prática exploratória é um caminho possível de ensino, aprendizagem e reflexão.

Além disso, como tal, acreditamos que pode ser praticado nos cursos de formação inicial, bem como nos programas de formação continuada de professores.

As atividades reflexivas desenvolvidas em nossas reuniões têm sido oportunidades de construção de conhecimentos importantes na formação de cada professor praticante. Os entendimentos vêm acontecendo a partir dos nossos questionamentos e são registrados nos diários reflexivos. Nossas práticas pedagógicas deixaram de estar distanciadas das acadêmicas.

Estamos, aos poucos, lidando com os nossos medos e receios. Já entendemos que não há processo reflexivo sem conflitos.

Todos nós, praticantes, vimos amadurecendo como professores e pesquisadores, e nos tornando mais seguros, reflexivos e investigativos. Vimos ganhando qualidade de vida, trabalhando para entender a nossa sala de aula, trabalhando para a união de todos e para o desenvolvimento mútuo, evitando o nosso esgotamento, integrando o trabalho de entendimento às práticas de sala de aula e, finalmente, fazendo com que nossas práticas sejam contínuas e não atividades dentro de um projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALLWRIGHT, D.; HANKS, J. *The developing language learner: an introduction to exploratory practice*. New York: Palgrave Macmillan, 2009.
- FREIRE, P., *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática edu-*

cativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIEVE, S.; MILLER, I. K. What do we mean by “quality of classroom life”? In: ____; _____. *Understanding the language classroom*. London: Palgrave Macmillan, 2008, p. 18-46.

MILLER, I. K. *Prática exploratória*. Disponível em:
<http://praticaexploratoria.blogspot.com/2006_12_01_archive.html>.
Acesso em: 03-03-2015.

**PRÁTICAS DE ENSINO
DO TEXTO DISSERTATIVO-ARGUMENTATIVO:
A PREPARAÇÃO PARA A PROVA DISCURSIVA DO ENEM**

Gabriela Pires Donadel (UEMS)

gabrieladonadel@hotmail.com

Aline Saddi Chaves (UEMS)

alinechaves@uems.br

RESUMO

Este trabalho apresenta os procedimentos envolvidos em uma pesquisa de mestrado voltada para as práticas de ensino do gênero textual escolar denominado “texto dissertativo-argumentativo” em séries finais da educação básica, visando à realização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Propondo-se, inicialmente, a identificar as metodologias que se encontram em vigor para promover melhores resultados nesse exame, a pesquisa também pretende investigar se tais práticas permitem desenvolver, no aluno, as competências exigidas, principalmente a construção de um ponto de vista a partir da seleção e organização dos argumentos, a habilidade gramatical e textual envolvida na comunicação escrita e a capacidade de intervenção social diante de um problema. Para este fim, faremos uma leitura aprofundada dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) que, desde sua criação no final dos anos 1990, norteiam as atividades didático-pedagógicas nas escolas brasileiras. Com efeito, os PCN preconizam que o aluno atue como protagonista de seu próprio texto, bem como um leitor e interlocutor atento, em um contexto de ensino-aprendizagem que facilite o desenvolvimento de certas habilidades e competências. Esta pesquisa encontra sua plena justificativa pela escassez de obras científicas voltadas para este tema e pelo desejo de contribuir para permitir melhores condições de aprendizagem aos alunos do ensino médio.

Palavras-chave: Prática de ensino. Educação básica.
Texto dissertativo-argumentativo. Argumento. ENEM.

1. Introdução

Este artigo apresenta os procedimentos envolvidos em uma pesquisa de mestrado em andamento, voltada para as práticas de ensino e aprendizagem do gênero textual escolar denominado “texto dissertativo-argumentativo” em séries finais da educação básica, visando à realização da redação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Dentre os objetivos estabelecidos pela pesquisa, encontram-se a identificação das diferentes práticas de ensino do gênero supracitado, bem como a investigação sobre se tais metodologias desenvolvem no aluno as competências exigidas pelo Exame.

Para este fim, fez-se necessário, a priori, analisar as orientações descritas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 1998; 2000) para o ensino fundamental e médio da língua portuguesa, a fim de se verificar, em particular, os descritores previstos por este documento oficial para o trabalho com o texto. A posteriori, buscou-se verificar se tais orientações manifestam-se, efetivamente, nas práticas de sala de aula do Ensino Médio, tomando-se como hipótese que, se assimiladas, tais práticas trariam como resultado a formação de um sujeito com autonomia comunicativa, pensamento crítico e capacidade de atuar em sociedade.

Desde sua criação no final dos anos 1990, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998; 2000) norteiam as atividades didático-pedagógicas nas escolas brasileiras. Seu propósito inicial é, basicamente, o de “criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários para o exercício da cidadania” (BRASIL, 1998, p. 5), o que, apesar de abrangente, resume-se a formar um aluno para agir de modo reflexivo e influente na sociedade.

Fruto de reflexão e análise a respeito da funcionalidade da língua e da linguagem, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* orientam a elaboração dos *Referenciais Curriculares Nacionais*, documento que possui como missão fornecer subsídios didático-pedagógicos para a concepção de currículos, e, ainda, para a produção de materiais didáticos adotados nas escolas, instrumento de apoio no processo de ensino e aprendizagem. Por esta razão, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* se fundamentam em consistentes bases teóricas da linguística discursiva (por exemplo, pragmática, linguística textual e análise do discurso), as quais, ao precinzarem que toda atividade discursiva se realiza somente por meio de um texto inserido em um contexto amplo (sócio-histórico) e em determinada circunstância de interlocução, fornecem ao professor, enquanto mediador do conhecimento, inúmeras possibilidades metodológicas em âmbito didático.

Nessa perspectiva, reflete-se sobre o processo de ensino e aprendizagem do texto na escola, o qual deve ter início logo nos primeiros anos do ensino fundamental, sendo concluído somente na terceira série do ensino médio. Basicamente, questiona-se se as atividades às quais os alunos são submetidos possibilitam condições para desenvolver as competências e habilidades que lhes são exigidas, não somente pelo Exame Nacional do Ensino Médio, mas também pela sociedade, partindo do pressuposto de que, após a conclusão da educação básica, os alunos as-

sumirão diversos papéis na sociedade, sendo o uso da linguagem inerente ao exercício dessas funções.

Quanto ao trabalho voltado para a produção textual, nos últimos anos, tem-se observado uma atenção crescente dada pela escola ao desenvolvimento de atividades de redação, principalmente após a popularização do estudo dos gêneros textuais e a desconstrução do estudo tradicional da gramática, o que deu margem ao ensino da gramática contextualizada. Além disso, a valorização crescente das redações em vestibulares e exames nacionais tem levado instituições de ensino a promoverem mudanças em suas práticas, a fim de desenvolver, nos alunos, competências necessárias à aprovação em processos seletivos, como pré-requisito para o ingresso no ensino superior e na vida profissional.

Nessa perspectiva, o Exame Nacional do Ensino Médio aparece, nos dias atuais, como o exame de referência nacional no que diz respeito aos parâmetros de avaliação de ensino, juntamente com sua função democratizadora, ao oportunizar a todos condições de acesso à universidade. Assumindo tal responsabilidade, o Exame Nacional do Ensino Médio tem estabelecido, desde sua criação, novos parâmetros para a produção de redações, mais especificamente do gênero escolar “texto dissertativo-argumentativo”, considerando não apenas a exigência de textos adequados aos aspectos da textualidade, mas também à abordagem do tema por meio de argumentação sólida, ao posicionamento crítico e autoral e à capacidade de intervenção na problemática social proposta.

Vale ressaltar, aqui, a relevância social do Exame. Segundo Luiz Cláudio Costa, Presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira): “O Exame Nacional do Ensino Médio é a porta de acesso a inúmeras universidades públicas e a importantes programas do Governo, como o Programa Universidade para todos (ProUni) e o Programa de Financiamento Estudantil (FIES)”. (ENEM, 2002, p. 9)

Sabendo disso, a avaliação toma cada vez mais espaço, justificando o esforço de muitos estudantes, e oportunizando a muitas instituições a chance de alavancarem seus resultados, principalmente no concorrido mercado das escolas popularmente chamadas “de resultado”.

No que diz respeito à prova dissertativa exigida por este Exame, o objetivo consiste em avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas pelos alunos ao longo da escolaridade. Assim, é importante entender que, para atender às exigências requeridas pela avaliação, o aluno de-

ve demonstrar bom nível de criticidade, habilidade de comunicação escrita e capacidade de intervenção, isto é, de atuação social.

Desse modo, esta pesquisa se justifica, sobremaneira, pela necessidade de se desenvolver práticas de ensino do texto dissertativo-argumentativo que capacitem o aluno para a produção de textos, segundo sua dinâmica em sociedade, e, também, pelo trabalho realizado por docentes em todo Brasil que, comumente, buscam meios de tornar o estudante apto para agir criticamente em sociedade, intervindo e transformando realidades.

2. Os PCN e o ensino dos gêneros discursivos

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 23), “toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. Neste contexto, a competência discursiva deve ser entendida, basicamente, como a plena habilidade do interlocutor para interagir, dentro de um contexto, fazendo uso adequado dos recursos linguísticos.

Nesse viés, o ensino da língua portuguesa na escola assume a função de possibilitar ao aluno o desenvolvimento das competências discursivas necessárias a suas práticas de interação em sociedade, o que se faz por meio da quebra do pragmatismo tradicional, partindo, consequentemente, para a concretização dos saberes, considerando o uso da linguagem nas diversas demandas sociais.

Perfila-se, assim, outra necessidade: a de conhecimento de mundo construído por meio da leitura, tendência que tem ganhado destaque nos últimos anos e com forte tendência de crescimento. Segundo esta tendência, o aluno precisa conhecer e utilizar adequadamente os recursos linguísticos, sendo capaz de relacionar saberes e manifestá-los por meio da linguagem oral ou escrita, dependendo das necessidades sociais momentâneas, embasando-se em conhecimentos de mundo adquiridos, sobremaneira, pela leitura. É nesse momento que a escola assume papel de destaque.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 23), as instituições escolares devem “organizar as atividades curriculares relativas ao ensino-aprendizagem da língua e da linguagem”. Ao evidenciarem a relação do ensino com a língua e a atividade maior de linguagem, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* estabelecem as bases do trabalho com o texto na escola. Desenvolver no aluno as competências e habilida-

des para elaborar textos orais ou escritos implica conscientizá-lo a não escrever por escrever, mas a construir um texto significativo compartilhado por sujeitos de contextos diversos.

Para isso, o processo de ensino da produção de texto permeia a descoberta da função social destes objetos comunicacionais, dos recursos disponíveis para sua construção e, principalmente, do rompimento de tradicionalismos educacionais que “engessam” o aluno em modelos textuais fechados, os quais, relegando a função social do texto para o segundo plano, constituem um entrave a seu ensino. Por isso, ainda de acordo com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*: “A necessidade de atender a essa demanda obriga à revisão substantiva dos métodos de ensino e à constituição de práticas que possibilitem aos alunos sua competência discursiva na interlocução”. (BRASIL, 1998, p. 23)

Segundo Bakhtin (1997), a unidade da comunicação é constituída por enunciados mais ou menos estáveis, isto é, por gêneros do discurso, pertencentes a uma determinada esfera de atividade humana. Por este motivo, o texto, produto material de um determinado gênero discursivo constitui a unidade de ensino da língua portuguesa, conforme os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998). Consequentemente, estudar tais enunciados abrange não apenas compreender os gêneros em seu aspecto histórico e social, como também as estruturas dentro das quais eles se organizam, incluindo-se aí os recursos da língua disponíveis para isso. Sobre esse assunto, Bakhtin evidencia a necessidade de se conhecer os gêneros discursivos, entendendo-os do seguinte modo:

(...) O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas, não só por seu conteúdo (temático) e por seu estilo verbal, ou seja, pela seleção operada nos recursos da língua – recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais –, mas também, e sobretudo, por sua construção composicional. Estes três elementos (conteúdo temático, estilo e construção composicional) fundem-se indissolivelmente no *todo* do enunciado, e todos eles são marcados pela especificidade de uma esfera de comunicação. Qualquer enunciado considerado isoladamente é, claro, individual, mas cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 1997, p. 277)

A atenção dada a estes conceitos nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* se explica, entre outros aspectos, pelo fato de que os textos se organizam dentro de certas regularidades próprias dos gêneros a que pertencem, fatores que estão primordialmente associados ao contexto histórico, social e interlocutivo em que os textos são produzidos e onde circulam.

A compreensão oral e escrita, bem como a produção oral e escrita pertencem

centes a diversos gêneros, supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino. É preciso abandonar a crença na existência de um gênero prototípico que permitiria ensinar todos os gêneros em circulação social. (BRASIL, 1998, p. 24)

Em inúmeras passagens dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, é possível identificar que as bases teóricas que fundamentam o documento partem de questionamentos científicos sobre o funcionamento da linguagem nas mais variadas situações comunicativas da sociedade, desde os recursos linguísticos necessários à produção, até a intenção do texto e seu contexto. Por este motivo, no que diz respeito ao trabalho com o texto, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* destinados às séries iniciais da Educação Básica enfocam que o processo de escrita parte da leitura de textos não fragmentados, mas sim na íntegra, oferecendo ao aluno o contato com os diversos textos que permeiam as práticas discursivas necessárias para atuar na sociedade.

O trabalho com o texto para este segmento é, nesse sentido, caracterizado pela descoberta, interação e estímulo à produção, percepção e recepção de textos, independentemente de sua estrutura composicional. Propõe, de fato, a imersão do aluno em situações sociocomunicativas atuais, abandonando práticas tradicionais e descontextualizadas. Sugere a seleção de gêneros para compor o currículo, considerando o número quase ilimitado deles, além de determinar caminhos a serem trilhados nesse processo de ensino e aprendizagem, os quais seriam: considerar as condições de produção, além de utilizar procedimentos diversificados para produção do texto, mecanismos discursivos e linguísticos de coerência e coesão textual, marcas de segmentação em função do projeto social, recursos gráficos e padrões da escrita em função do projeto textual e das condições de produção.

Por fim, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* propõem ao professor levar o aluno a reconhecer o que, a quem e como escrever, e nesta tarefa cabe, também, a mudança na visão do professor quanto ao ensino do texto e seu papel nesse processo. De modo geral, observa-se que estimular práticas de ensino que vislumbrem a vocação social do texto e imergir o aluno nesses diferentes contextos, levando-os à apropriação dos gêneros discursivos, é de fundamental importância.

Em contrapartida, no que diz respeito às diretrizes estabelecidas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*, é possível verificar a falta de direcionamento para o trabalho com a redação em sala de aula, o que chama a atenção pelo fato de que, por serem as séries fi-

nais da educação básica, os alunos serão frequentemente submetidos a avaliações, dentre as quais o Exame Nacional do Ensino Médio, mais importante processo avaliativo desenvolvido e aplicado anualmente pelo Ministério da Educação (MEC). Nos *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio* (2000), além de mínimas, as orientações existentes são abrangentes e não norteiam o professor quanto às práticas que levariam o aluno ao desenvolvimento de competências exigidas no Exame como, por exemplo, a construção de um ponto de vista a partir da seleção e organização dos argumentos, a habilidade gramatical e textual envolvida na comunicação escrita, a capacidade de intervenção social diante de uma dada problemática, dentre outras.

De acordo com as orientações deste documento ao ensino médio, as competências que devem ser desenvolvidas ao longo deste período, na instância da “Representação e Comunicação”, são:

- (1) Confrontar opiniões e pontos de vista sobre as diferentes manifestações da linguagem verbal;
- (2) compreender a língua portuguesa como língua materna, geradora de significação e integradora da organização do mundo e da própria identidade;
- (3) aplicar as tecnologias de comunicação e da informação na escola, no trabalho e em outros contextos relevantes da vida. (BRASIL, 2000, p. 24)

A ausência de direcionamentos e, até mesmo, a falta de estímulo ao trabalho contextualizado com os gêneros não favorecem um aprendizado significativo do texto, perdendo, nesse ponto, seu objetivo primeiro, que é o de formar sujeitos competentes e críticos, atuantes em sociedade. Nesse sentido, fomenta-se uma ideia que tem ganhado cada vez mais espaço na esfera educacional: a de que é preciso saber construir adequadamente um texto, pois, no Exame Nacional do Ensino Médio, ele corresponde a 50% da nota final. Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem restringe-se, basicamente, ao aprender para ser aprovado. Mas, e depois disso?

Aqui, é possível observar o surgimento de algumas problemáticas envolvendo o ensino do texto no ensino médio, mais especificamente o ensino do texto dissertativo-argumentativo, exigido pelo Exame e pela maioria dos vestibulares nacionais.

Primeiramente, observa-se a inexistência de diretrizes para o trabalho com o gênero textual escolar supracitado, o que abriria espaço para práticas independentes e centradas, muitas vezes, em interesses de instituições de ensino direcionadas, em certos casos, para o mercado educacional. Em seguida, a possibilidade reduzida, ou praticamente inexistente,

de o aluno desenvolver, de fato, competências necessárias para a formação de um sujeito autônomo no que diz respeito à comunicação escrita.

De maneira geral, observa-se que existe um sistema de ensino do texto e de gêneros discursivos falho, agravado no ensino médio pela “mercantilização” da educação. Basta pensar que, se no ensino fundamental, apesar de todas as orientações e bases teóricas norteadoras das práticas de produção textual, o aluno não consegue desenvolver todas as competências necessárias, como apontado pelos próprios *Parâmetros Curriculares Nacionais* – “bem sabemos que graves são os problemas oriundos do domínio básico e instrumental, principalmente da língua escrita, que o aluno deveria ter adquirido no ensino fundamental. Como resolvê-los?” (BRASIL, 2000, p. 17) – o que podemos dizer do trabalho realizado no ensino médio? De que modo o quadro de ineficiência quanto ao uso da língua em situações diversas da sociedade pode ser remediado? Qualquer que seja o diagnóstico, tem-se como certo que é preciso tornar o aluno discursivamente competente, processo que tem início já na formação do professor.

3. O Exame Nacional do Ensino Médio e as práticas envolvendo o ensino do texto dissertativo-argumentativo

Para pesquisar o processo de ensino e aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo com vistas ao Exame Nacional do Ensino Médio, partimos de uma leitura dos princípios norteadores deste Exame (ENEM, 2002). Tendo como base os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, bem como outros documentos que organizam o currículo escolar, o Exame tem por objetivo fundamental “avaliar o desempenho do aluno ao término da escolaridade básica, para aferir o desenvolvimento de competências fundamentais ao exercício pleno da cidadania” (ENEM, 2002, p. 7). Objetiva, ainda,

- (1) Oferecer uma referência para que cada cidadão possa proceder a sua auto-avaliação com vista às suas escolhas futuras, tanto em relação ao mercado de trabalho quanto em relação à continuidade de estudos;
- (2) Estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção nos diferentes setores do mundo do trabalho;
- (3) estruturar uma avaliação da educação básica que sirva como modalidade alternativa ou complementar aos exames de acesso aos cursos profissionalizantes pós-médios e ao ensino superior. (ENEM, 2002, p. 7-8)

A redação do Exame Nacional do Ensino Médio – prova discursiva que atribui ao aluno 50% da nota obtida no processo total – corres-

ponde à produção de um texto dissertativo-argumentativo envolvendo temáticas sociais, políticas, culturais e científicas, com ênfase para uma situação-problema. Os descritores para a avaliação deste texto são norteados pelo nível de domínio (nota de 0 a 5) de cinco competências:

I. Demonstrar domínio da norma culta da língua portuguesa; II. Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo. III. Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. IV. Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. V. Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, demonstrando respeito aos direitos humanos. (ENEM, 2000, p. 19)

Nesse sentido, vê-se a necessidade de promover ações metodológicas, ou ainda, dispositivos de transposição didática que tornem o aluno competente para a atividade de produção textual, o que está intrinsecamente ligado ao trabalho com os gêneros textuais. Pois, segundo Marcuschi (2002, p. 29), “quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares”.

Disso decorre que o trabalho com o texto dissertativo-argumentativo no âmbito didático, com destaque para o ensino médio, implica ir além das obrigações escolares de realizar um exame ou outro tipo de avaliação. Mais do que isso, trata-se, na perspectiva de pesquisadores como Marcuschi (2002), Schneuwly e Dolz (2004), entre outros, tanto quanto dos PCN's (1998), de levar o aluno a desenvolver estratégias para produzir textos para (inter)agir em sociedade.

Assim, cabe destacar que, para o desenvolvimento de tais competências nas séries finais da educação básica, são necessárias ações prévias, que vão desde o planejamento com objetivos definidos, até a construção de dispositivos de transposição didática – a exemplo das sequências didáticas (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004) – que auxiliem o professor em sala de aula. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 78), é necessário ter a consciência de que a escola é um “autêntico lugar de comunicação” e as situações escolares “são ocasiões de produção e recepção de textos” (*idem*, p. 78).

Os procedimentos metodológicos realizados em sala de aula com o texto dissertativo-argumentativo para o Exame Nacional do Ensino Médio requer, antes de qualquer coisa, preparação do docente para esta tarefa. Conhecer as regularidades linguísticas, temáticas e textuais deste

gênero (BAKHTIN, 1997), em estreita associação com seu contexto de produção e circulação e seu papel social, são etapas indispensáveis para se propor práticas que levem o aluno ao êxito na avaliação, no caso desta pesquisa, no Exame Nacional do Ensino Médio.

4. Considerações finais

Neste artigo, apresentamos os dados iniciais de uma pesquisa de Mestrado, com um enfoque particular para a questão das práticas didático-pedagógicas destinadas a preparar o aluno para a prova discursiva do Exame Nacional do Ensino Médio. Nesse sentido, optamos por investigar se as atuais práticas que envolvem o ensino e aprendizagem do texto dissertativo-argumentativo fornecem, de fato, subsídios necessários ao desenvolvimento das habilidades e competências preconizadas pela *Matriz de Competências do ENEM* (2014), as quais servem de base para a avaliação.

Ainda que não conclusa, a pesquisa revela que, hodiernamente, em 3ª séries do ensino médio e nos cursinhos pré-vestibulares, os alunos são “treinados” para aprender a desenvolver o texto dissertativo-argumentativo do Exame Nacional do Ensino Médio, orientados a obter boas notas a partir de moldes perfeitamente adequados aos critérios de correção do Exame. Todavia, trabalhamos com a hipótese inicial de que esta prática não torna os alunos efetivamente capazes de produzir textos de outros regimes genéricos, mesmo em se tratando da tipologia argumentativa.

Essa questão denota, na realidade, que as metodologias vigentes “engessaram” os gêneros, indicando uma espécie de receita, sendo que os gêneros, de acordo com Marcuschi (2002):

(...) não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, o que é facilmente perceptível ao se considerar a quantidade de gêneros textuais hoje existentes em relação a sociedades anteriores à comunicação escrita. (MARCUSCHI, 2002, p. 19)

Vê-se, desse modo, que as práticas textuais promovidas em séries finais da educação básica envolvendo a produção de textos dissertativo-argumentativos, com vistas ao Exame Nacional do Ensino Médio, de fato levam o aluno ao desenvolvimento desse gênero textual em um dado momento. Dito de outro modo, se seguirem moldes previamente constru-

ídeos, os alunos serão capazes de desenvolver satisfatoriamente o texto no Exame, porém, em outras situações comunicativas, surgirão dificuldades na produção, o que evidencia que esse método de abordagem da produção textual reduz-se a uma tarefa mecânica e momentânea.

Surge, então, outra hipótese a ser averiguada, segundo a qual a transposição didática do conceito de gênero discursivo, atribuído ao filósofo russo Bakhtin (1997), nem sempre corresponde à formulação original, qual seja a de que os enunciados de gêneros, materializados no texto, fundamentam-se plenamente no diálogo/dialogismo entre os dizeres do aluno produtor de textos e os enunciados anteriores, considerando-se, pois, que “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 292). Nessa concepção, produzir textos significa dialogar/interagir verbalmente, de modo a instaurar novos sentidos e a perpetuar a comunicação na esfera do humano.

Além desse problema, outro se destacou após anos de experiência como docente, em escolas públicas e privadas, quando boas notas passaram a ser resultado obrigatório, garantindo, ao aluno, a conclusão do ensino médio ou o ingresso na universidade e, à escola, maior visibilidade no concorrido mercado educacional. Viu-se, durante esse período, que algumas escolas ofereciam melhores condições para o desenvolvimento de um trabalho eficaz, enquanto outras sequer disponibilizavam de tempo para, dentro desta lógica de mercado, concorrer à altura.

A esse respeito, Koch e Elias (2008, p. 57) abordam a relevância social do texto, uma questão fundamental para nossa pesquisa: “o sentido de um texto não existe a priori, mas é construído na interação sujeitos-texto”. Nessa perspectiva, o trabalho com o texto, tanto de leitura como de produção textual, revela-se como uma das prioridades da escola em seu ideal de formar indivíduos críticos e conscientes de seu papel social, o que, conforme observado, não pode ser atingido por meio de métodos e fórmulas momentâneas e inflexíveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Trad.: Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BATISTA, Antônio A. Gomes. *Aula de português: discurso, conhecimento e escola*. 1990. Dissertação (de mestrado). – FAE/UFMG, Belo Horizonte.

BRANDÃO, H. N. (Coord.). *Gêneros dos discursos na escola*. São Paulo: Cortez, 2000.

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

BRASIL. Secretaria de Ensino Médio. *Parâmetros curriculares nacionais (ensino médio): linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.

CITELLI, A. *O texto argumentativo*. São Paulo: Scipione, 2009.

EXAME Nacional do Ensino Médio – ENEM. *A redação no ENEM 2012: guia do participante*. Brasília: INEP, 2002.

_____. *Documento básico*. Brasília: INEP, 2002.

_____. *Fundamentação teórico-metodológica*. Brasília: Brasília: INEP, 2005.

_____. *Matriz de competências do ENEM*. Brasília: INEP, 2014.

GALVES, C. et al. *O texto: leitura e escrita*. 2. ed. São Paulo: Pontes, 1997.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula: leitura & produção*. 2. ed. Cascavel: Assoeste, 1985.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, I. G. V. *Argumentação e linguagem*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

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.

SCHENEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

**PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ESCOLA:
UMA ANÁLISE DAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
NO MUNICÍPIO DE BRASILÂNDIA MS**

Clarice Karen de Jesus (UEMS)
clakaren@hotmail.com

RESUMO

Tendo em vista a necessidade de refletir sobre a inter – relação entre a prática docente e a qualidade da produção textual dos alunos e também os motivos que levam à resistência a escrita foi realizada esta pesquisa. Os autores utilizados para o embasamento teórico foram: Geraldi (1997), Bottega (2002), Brito (2004), Kleiman (1993), dentre outros. Este artigo tem o objetivo de descrever algumas aulas de língua portuguesa no ensino fundamental de uma escola pública do município de Brasilândia – MS, no decorrer de um semestre de observações do estágio curricular obrigatório. O presente trabalho discutirá, a partir da postura profissional dos professores, como eles configuram o trabalho de leitura e produção de textos em suas aulas, a partir de suas concepções e que espaço a leitura e a escrita ocupam na vida desses alunos. Observou – se que muitas práticas são repetidas ano a ano e isso não favorece o gosto da leitura e da escrita. Questões e algumas sugestões de como tornar o ensino de produção de textos mais interessante para os alunos serão discutidas. O ensino de produção de textos não está separado da leitura e da gramática, ambos devem andar de mãos dadas. O estudo confirmou que a prática de produção de textos deve ser repensada a fim de tornar a escrita mais atraente.

Palavras chave: Produção de texto. Ensino. Prática Docente. Leitura.

1. Introdução

Esta pesquisa visa refletir sobre o ensino atual de produção de textos nas escolas, especificamente dos alunos do ensino fundamental de uma escola pública no município de Brasilândia/ MS. De que forma os alunos estão desenvolvendo seus trabalhos de escrita, como os professores escolhem os temas a serem trabalhados e a forma de correção dessas produções. É notório que alunos fluentes em sua língua materna na forma oral, diante de uma folha de papel em branco, na qual tem que desenvolver um texto com suas próprias palavras acabam apresentando muitas dificuldades.

A busca pela eficiência nas práticas de leitura e produção de textos é responsabilidade de todos os educadores. O professor deve encontrar caminhos para que o aluno utilize a escrita com mais liberdade e oportunizar a apreciação, produção e contextualização de vários tipos de

textos.

A escola deve tornar o aluno um leitor – autor que utiliza a linguagem de forma criativa e o professor deve trabalhar diferentes gêneros textuais e oportunizar aos alunos a leitura dos textos dos seus colegas como um meio de ação e interação social.

O objetivo principal é trazer algumas sugestões de como tornar o ensino de produção de textos mais atrativo e abordar alguns erros comuns a vários profissionais que ministram aulas de língua portuguesa de acordo com teóricos abordados.

2. Fundamentação teórica

Brito (1997, p. 116) levanta uma questão muito importante “para que tem servido o ensino de português se o estudante não aprende o domínio real da língua escrita”? O problema está na estrutura escolar, que insiste na produção de “redações” em que os textos são remetidos unicamente ao professor. Por essa razão o estudante cria a imagem de que seu único e possível interlocutor será o professor.

Geraldi (1997) questiona os procedimentos da escola em relação ao preparo dos alunos quanto ao domínio da língua escrita, pois o aluno é obrigado a escrever dentro de padrões previamente estabelecidos e seu texto será julgado e avaliado. Consciente de que terá um único destinatário, o aluno escreve de acordo com o gosto do professor. Ele aprende a escrever para atender aos interesses do superior e deixa de ser o verdadeiro sujeito de seu discurso.

De acordo com Bottega (2002, p. 174) a produção de textos nas escolas reflete um grave problema educacional. Os alunos apresentam grandes dificuldades e um profundo desinteresse, isso devido ao fato que os temas propostos são repetidos todos os anos e com isso não há uma motivação por parte do aluno. Alguns professores são rígidos quanto aos critérios de correção e vão a procura da “caça aos erros” e não dão espaço para que os alunos exponham suas opiniões.

Dentro do ambiente escolar a produção de textos atua como um mecanismo controlador do discurso, o aluno é obrigado a escrever o que é imposto pelo contexto escolar sob pena de punição se não obedecer. Se o aluno não tiver a oportunidade de expressar a sua voz no texto que produz sua escrita não será produção, mas um amontoado de linhas preen-

chidas, nas quais não será possível através das palavras perceber o rosto ou a voz de quem escreveu.

O estudante é obrigado a escrever seguindo alguns critérios estabelecidos pela escola. Na maioria das vezes o professor será o único leitor da produção, então, o aluno procura escrever baseado no gosto do professor e não escreve o que realmente pensa. Muitos estudantes procuram utilizar mais a norma culta da linguagem e sentem a necessidade de encher os espaços e mostrar que tem algo a dizer, mesmo que não tenham.

Geraldi *apud* Bottega (2002, p. 180) considera que para que o texto tenha um caráter de produção, o aluno deve conhecer o assunto, dirigir o texto a alguém, ter motivos para escrever e ter condições de escolher estratégias para dizer o que pensa. Uma boa produção de textos deve utilizar situações de uso efetivo da língua, na modalidade escrita e oral. Deve – se mostrar ao aluno que por meio da escrita, ele pode dizer o que pensa.

O professor ao trabalhar com produção de textos pode dar outro destino que não seja o lixo para esse material, pois que motivação os alunos terão ao saber que seus textos serão lidos por uma única pessoa? Para Geraldi (2004) conforme as séries trabalhadas os trabalhos de divulgação poderão ser diferentes. Na quinta série as histórias produzidas durante o ano podem virar um livro. Na sexta série pode – se fazer um livro ou um jornal – mural. Na sétima série um jornal de circulação mensal dos melhores textos produzidos. Na oitava série, uma organização de uma antologia no final do ano para a publicação de um jornal. Desde o início do ano os alunos precisam ser comunicados que seus textos poderão ser publicados e lidos por muitas pessoas. Para produzir textos de qualidade, os alunos têm que saber o que querem dizer, para quem escrevem e qual é o gênero que melhor exprime essas ideias. A chave é ler muito e revisar continuamente.

Geraldi (1997) considera a “produção de textos como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua”. Essa afirmação vai ao encontro da preocupação com a necessidade de formar indivíduos reflexivos, críticos e capazes de posicionar – se diante do mundo através da expressão de suas ideias. O aluno deve ser instigado a refletir a respeito do conteúdo de sua língua, da estrutura do texto, da intenção daquele que produz, do momento enunciativo. Isso poderá transformá-lo em um bom leitor, não só de textos, mas, quem sabe,

também leitor de um mundo melhor.

Travaglia (2003) afirma que a competência do falante enquanto usuário da língua é percebida quando ao produzir um texto, consegue atingir seus objetivos nas diversas situações e ao receber um texto deve ser capaz de compreendê-lo. A educação linguística é o conjunto de ensino/aprendizagem formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da língua e ser capaz de usar esses recursos para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir o efeito de sentido pretendido.

Gregolin (1993), alerta que o trabalho com o texto escrito em sala de aula caracteriza – se, muitas vezes para o aluno como “redação tortura”, que faz emergir um texto morto, em cuja situação de produção o aluno escreve por obrigação e o professor solicita a redação como parte de suas tarefas escolares.

É fundamental que o professor não separe o estudo das regras da língua e a produção escrita. Segundo Barreto (2005, p. 53) “a reflexão sobre os mecanismos da língua produz um aprendizado mais consistente quando é feita misturada ao ler e escrever”.

3. *Análise dos dados*

As maiores dificuldades enfrentadas no ensino/aprendizagem de língua portuguesa nas salas de aula segundo os professores analisados são: a falta de interesse dos alunos e a indisciplina deles. Essa desmotivação deve-se ao fato das aulas não serem atraentes e nem compatíveis com a realidade dos alunos, por isso não se interessam por aquilo que lhes está sendo ensinado, já a indisciplina é uma conseqüência do desinteresse, pois o aprendiz não tem motivação alguma para prestar atenção nas aulas e por isso acaba por se dispersar e atrapalhar a aula com assuntos paralelos e brincadeiras que não são adequadas ao contexto da aula.

As aulas quando eram destinadas a produção de textos a maioria dos professores sugeriam que os alunos escrevessem sobre um tema escolhido por eles. Em nenhum momento eles pediram sugestões aos alunos sobre quais temas eles gostariam de escrever ou o que eles consideravam interessante. Os alunos tinham muita dificuldade nos momentos da escrita, eles até chegavam a escrever e a pedir que os professores lessem algum parágrafo para ver se estava do gosto deles.

Segundo Borges – Gutierre (2007, p. 23),

Uma prática de redação para fins avaliativos, que por si só é coercitiva, possivelmente faz com que o aluno lance mão de “estratégias de preenchimento”, a fim de atender ao que aparentemente pertence ao universo do conhecimento e crenças dos interlocutores superpostos. Como resultado tem – se a “anulação da estrutura dialógica” e a instanciação de um bizarro monólogo em que a voz que fala é apenas do Outro”.

Em uma atividade um professor trabalhou um texto informativo sobre a dengue, após a leitura ele pediu que os alunos respondessem algumas perguntas. Posteriormente os alunos escreveram uma produção e o tema era “a dengue”. Os alunos executaram a atividade, entregaram ao professor e na aula seguinte ele devolveu. Nenhum comentário foi feito, nenhuma produção foi lida em voz alta, ele somente pontuou os erros.

Geralmente os professores lançam mão de exercícios e atividades baseados na gramática normativa, que visam apenas que os alunos memorizem todos os conceitos e metalinguagem referente ao assunto abordado, além de tentar fazer com que eles “aprendam” a escrever e a falar seguindo as regras da norma culta. O maior aliado dessa prática é o livro didático que, na maioria das vezes traz atividades estruturais que não levam os aprendizes a tecer nenhum tipo de reflexão sobre a língua e seu uso efetivo em situações reais de interação verbal. Esses livros são escolhidos em uma reunião realizada ao fim de cada ano letivo, mas os professores sempre escolhem os livros da mesma editora, pois já conhecem o conteúdo abordado. O dicionário não esteve presente em nenhuma das aulas observadas, visivelmente muitos alunos não tem interesse em esclarecer dúvidas referentes aos léxicos desconhecidos.

Alguns professores tem uma concepção dos textos como um conjunto de elementos gramaticais. Utilizam o texto para desenvolver uma série de atividades gramaticais analisando a língua enquanto conjunto de classes e funções gramaticais, frases e orações. De acordo com Kleiman (1993, p. 17), “os livros didáticos estão cheios de exemplos em que o texto é apenas pretexto para o ensino de regras sintáticas, isto é, para procurar adjetivos, sujeitos ou frases exclamativas.

No decorrer do estágio foi visível que as aulas não eram baseadas nas orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Ao questionarmos os professores sobre os seus conhecimentos dos PCN, alguns relataram que conheciam pouco e outros não estudaram na universidade. Alguns relataram que aplicar as sugestões contidas nos PCN nas aulas é muito difícil, pois a realidade escolar é totalmente diferente do que está

escrito neles.

Os PCN do 3º e 4º ciclos sugerem que a produção de textos escritos deve ambicionar a redação de textos conforme as condições de produção; a utilização de marcas de segmentação do projeto textual e de recursos gráficos de interpretação. O aluno deve escrever com continuidade temática, explicitando informações indispensáveis à interpretação, usar adequadamente os mecanismos de coerência e coesão (referência e articulação), escolher itens lexicais adequados, conhecer e praticar diferentes gêneros textuais e, sempre, revisar o texto.

Na grande maioria das produções os professores não levaram em conta que o texto do aluno precisa ser valorizado de alguma forma, eles visam somente os erros da redação. É preciso selecionar somente os erros que realmente comprometem a textualidade, deixando os menos comprometedores para outra ocasião. Ao analisar gradativamente, a probabilidade de cometê-los novamente diminui, pois esse procedimento permite reflexões sobre as falhas.

Não deixando de ressaltar que nenhum destino foi dado aos textos produzidos no decorrer das aulas. Após a correção, os professores pontuavam os erros e devolviam aos alunos, estes nem sequer reliam o texto, colocavam-no dentro do caderno ou jogavam imediatamente no lixo. Tanto para o aluno, como para os professores estes exercícios de escrita servem unicamente para cumprir o que está estabelecido pelo currículo.

Quanto aos critérios de correção eles são feitos a partir da união das várias produções realizadas ao longo do bimestre. Não há uma observação do crescimento dos educandos ao longo dos meses. Para Alves (2005), a avaliação das produções textuais deve ser contínua, ou seja, deve ser feita por meio do acompanhamento da execução das atividades, observando o desenvolvimento das competências e habilidades tanto individuais, quanto coletivas. As questões gramaticais e sociais como coerência, coesão, originalidade, criatividade, compromisso e responsabilidade devem ser observadas dentro de uma relação dialógica.

A prática pedagógica utilizada por estes professores não estimula a reflexão, tornando a atividade com o texto passiva e o aluno não é provocado com atividades instigantes. Grande parte das aulas de produção não considerou a experiência pessoal do aluno para a construção do sentido e desencorajou o desenvolvimento crítico dos deles. As ações metodológicas utilizadas pelos nossos informantes nos levam a crer que suas

atitudes não condizem com a de um professor reflexivo, pois ela não rompe com as atitudes mecanicistas, apesar de estarem conscientes que seu trabalho não está rendendo resultados positivos, não refletem sobre o seu trabalho, não buscam acabar com atitudes rotineiras e não as modificam com ações críticas.

Para aproximar a produção escrita das necessidades enfrentadas no dia-a-dia, o caminho atual é enfocar o desenvolvimento dos comportamentos leitores e escritores. Ou seja, levar o aluno a participar de forma eficiente de atividades da vida social que envolvam o ato da leitura e da escrita, pois ambas devem caminhar lado-a-lado. Noticiar um fato no jornal, ensinar os passos para fazer uma sobremesa ou argumentar para conseguir que um fato seja resolvido. Segundo Castelo (2009) os bons escritores adultos são pessoas que pensam sobre o que vão escrever, colocam em palavras e voltam sobre o já produzido para julgar sua adequação. Mas acima de tudo, não realizam as três ações (planejar, escrever e revisar) de maneira sucessiva: vão e voltam de umas a outras, desenvolvendo um complexo processo de transformação de seus conhecimentos em um texto.

4. Considerações finais

Esta pesquisa visou discutir a necessidade de adequação de novas metodologias para o ensino de produção de textos na sala de aula. As aulas voltadas a produção de textos devem incentivar o prazer de escrever através de temas que privilegiem as histórias de vida dos alunos e que assim eles possam se expressar livremente. O aluno deve ser estimulado a escrever diferentes tipos de gêneros textuais, para conseguir se manifestar de diferentes maneiras. A motivação para escrever deve surgir da necessidade de expressar – se e para isso o aluno não pode sentir medo das correções, mas sim sentir – se seguro para se expressar.

É perceptível que a instituição de ensino analisada ainda oferece um ensino de produção de textos voltado ao discurso do professor, o estudante escreve para um único leitor, que é o professor. Essa prática acaba produzindo textos vazios e pobres, pois os alunos não sentem – se livres para escrever.

Concluindo, a reflexão sobre o ensino de língua portuguesa, mais especificamente, sobre o conceito de produção de textos, é perceptível que os alunos estão desmotivados, talvez por causa do despreparo e a

metodologias que não cativam os estudantes. Não é aconselhável separar a gramática, da leitura e da produção de textos. A opinião dos educandos não está sendo considerada dentro do processo de ensino/aprendizagem, não são os sujeitos de seus próprios discursos, pois escrevem obedecendo as concepções autoritárias estabelecidas pela escola. Assim sendo, cabe ao aluno como leitor e produtor de textos ocupar o espaço que lhe é destinado institucionalmente, sem que seja permitido a ele reconhecer a historicidade constitutiva da linguagem e (re)construir a sua própria história de leitura e escrita.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORGES-GUTIERRE, Maria Madalena. Caminhos, diálogos e sentidos da produção escrita escolar. *Rev. Cient. de Letras*, v. 3, Franca, 2007.

BOTTEGA, Rita Maria Decarli. A produção de textos na escola: pressupostos e possibilidades. *EDUCERE – Revista da Educação*, vol. 2, n. 2, jul./dez., 2002.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental*. Língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1998.

BRITO, Luiz Percival Leme. Em terra de surdos-mudos (um estudo sobre as condições de produção de textos escolares). In: GERALDI, João Wanderley (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2004, p. 115-126.

CASTEDO, Mirta. *Escrever de verdade*. Disponível em: <<http://www.ser.com.br/main.jsp?lumPageId=40288081166CAA3001166E20A1820A0B&lumI=gm5.Artigo.detArtigo&itemId=480F8D7C1F189BFA011F1924B5A7055C>>. Acesso em: 5-12-2014.

FERES, Beatriz dos Santos. *Estratégias de Leitura, compreensão e interpretação de textos na escola*. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/vicnlf/anaais/caderno06-08.html>>. Acesso em: 10-12-2014.

GERALDI, João Wanderley. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.

GREGOLIN, Maria do Rosário de Fátima Valencise. Tecendo a teia do texto na escola. In: Curso de atualização para professores de 2º grau na

área de língua portuguesa. Textos - Volume 1. Araraquara: Convênio Vital - UNESP - FUNDESP - SE/SP, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 1993.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Unicamp, 1993.

MATÊNCIO, M. de L. *Leitura e produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1998. Acesso em: 15 de janeiro de 2015.

SILVA, Flávio Alves da. *A produção de textos na escola*. Disponível em <<http://www.gargantadaserpente.com/artigos/flavioalves.shtml>>. Acesso em: 15-01-2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática: ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2003.

**REFLETINDO SOBRE A CONSTRUÇÃO IDEOLÓGICA EM
LETRAS DE MÚSICAS INFANTIS:
UMA ANÁLISE DA ESTÉTICA XUXA SÓ PARA BAIXINHOS¹⁵¹**

Bruno Gomes Pereira (UFT)
brunogomespereira_30@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho é uma adaptação de um artigo publicado em um livro sobre as relações interdisciplinares no ensino de língua e de literatura organizado pelo autor dessa pesquisa. Assim, nosso objetivo é discutirmos sobre a construção da ideologia presente nas letras de canções infantis, instrumentos utilizados, muitas vezes, como recursos pedagógicos no processo de aprendizagem nos anos iniciais da educação básica. Como aporte teórico-metodológico para microanálise dos dados utilizamos a análise crítica do discurso, corrente de estudos da linguagem bastante defendida nos estudos de Fairclough. No aspecto metodológico, lançamos mão de uma pesquisa documental com abordagem qualitativa. O *corpus* de nossa investigação é constituído pelos DVDs da estética de músicas infantis *Xuxa Só Para Baixinhos*, da cantora e apresentadora infantil Xuxa Meneghel, devido ao seu grande apelo popular no país. De acordo com os dados, percebemos que o discurso lúdico é o principal recurso utilizado para persuasão do público alvo, ao mesmo tempo em que constrói a imagem do sujeito Xuxa como alguém capaz de incentivar o desenvolvimento educacional da criança.

Palavras-chave: Análise crítica do discurso. Música infantil. Ideologia.

1. Introdução

O fato de poder haver estreita relação entre o público infantil e os elementos de apelo empregados nessa modalidade de propaganda, é fundamental que se avalie sistematicamente seu papel sobre formação da criança. (BARROS FILHO, 2002, p. 3)

Sabemos que a televisão é um meio de comunicação extremamente abrangente e que, conseqüentemente, mantém um acesso direto a diferentes públicos, de diferentes classes sociais e diferentes faixas etárias.

¹⁵¹ Este trabalho é um recorte do texto "A Música como Ferramenta de Ensino na Educação Infantil: Uma análise da linguagem audiovisual da estética Xuxa Só Para Baixinhos", de autoria do autor deste artigo em parceria com a pesquisadora Shirley Veloso Costa Bessa, especialista em Gestão Escolar pela Universidade Cidade de São Paulo (UNICID). O texto ora referido é capítulo do livro "Língua e Literatura: Interfaces com o Ensino" (2015), organizado também pelo autor deste artigo. Também é uma adaptação do texto "O Poder da Televisão no Brasil: Influências e Ideologias que Perpassam o fenômeno Midiático 'Xuxa'", também de autoria de Pereira.

Diante dessa realidade, a mídia televisiva tem o poder se projetar indivíduos na sociedade, mantendo-os em contato com um número incalculável de espectadores simultaneamente. Dessa forma, em pouco tempo, pessoas de todas as idades, raças e costumes reproduzirão hábitos, dizeres e vestes propagadas por um sujeito televisivo. Temos, então, um “fenômeno de massa”. Nessa categoria, nos referimos à artista Xuxa Meneghel¹⁵², partindo do princípio de sua grande influência no mercado latino-americano por três décadas seguidas.

Acerca de tamanha influência, Rozendo (2008) endossa que a televisão pelo fato de ser o veículo de comunicação mais presente no cotidiano das pessoas, influencia e altera o comportamento de quem faz uso dela. Logo, influencia diretamente outras esferas midiáticas, englobando-as por consequência. Nessa perspectiva, o mercado fonográfico nos interessa mais de perto, pois o segmento infantil tem sido o responsável por uma considerável movimentação no consumo brasileiro desde meados dos anos 1980 até os dias de hoje.

Nesse artigo, apresentamos a ideia de que as músicas infantis têm ganhado mais espaço nas escolas de ensino fundamental menor, sendo, muitas vezes, utilizadas pelos professores como recursos didáticos, uma vez que podem auxiliar na prática docente. Dessa maneira, tentamos discutir como esse produto musical pode contribuir no ensino infantil e se, de fato, as letras das músicas apontam para uma evolução desse gênero.

Conforme nos mostram os diferes de Barros Filho (2002), na epígrafe desse artigo, há uma relação estreita entre os produtos comerciais de cunho infantil e o público que o consome. Logo, é necessário que, enquanto educadores, saibamos avaliar a qualidade do produto que compramos e que, muitas vezes, são utilizados como instrumentos capazes de viabilizar situações de ensino e aprendizagem.

Nesse sentido, elegemos como objeto de análise a estética audiovisual “Xuxa Só Para Baixinhos”, coletânea de CDs e DVDs infantis lançados pela cantora e apresentadora infantil Xuxa Meneghel. Esse material é o mais popular do Brasil e da América Latina, tendo sido algumas vezes premiado mundialmente. Vários desses prêmios foram entregues sob a justificativa de serem didaticamente corretos por incentivar o desenvolvimento das habilidades cognitivas da criança.

¹⁵² Não estamos nos referindo à pessoa Xuxa Meneghel, mas sim à figura pública que influencia e habita o imaginário de milhões de pessoas há anos.

2. Didática e ludicidade: relações intrínsecas e contribuições para o ensino

Ensinar não é apenas transmitir conteúdo. Essa visão extremamente formal nos soa no mínimo como um resultado de uma ingenuidade retrógrada e obsoleta. A prática do ensino está galgada em uma série de métodos que, uma vez articulados coerente e sistematicamente, podem proporcionar uma situação dialógico-interativa capaz de atribuir ao meu aluno um prazer de se estudar determinado assunto.

É nesse sentido que resgatamos os preceitos da didática, muito recorrentes nas ciências da educação, para constituir o pano de fundo da reflexão de tentamos desenvolver nesse artigo. Mas afinal, o é didática? Conforme Comenius:

A proa e a popa da nossa didática será investigar e descobrir método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento, mais atrativo e mais sólido progresso (COMENIUS, 2001, p. 10).

Portanto, as palavras de Comenius nos incitam a pensar que a didática tem papel basilar na formação de professores em geral, tendo em vista seu papel de incentivo à prática do magistério em quaisquer que sejam os níveis de escolaridade. No nosso caso, na educação fundamental primeira, a dificuldade em se sistematizar métodos capazes de viabilizar uma situação de ensino eficaz é ainda mais preocupante, tendo em vista que, na maioria das vezes, nossos professores demonstram insegurança em promover uma aula em que seja possível prender a atenção dos alunos, no caso crianças de faixa etária bem pequena. Assim, o profissional tenta levar recursos didáticos que sejam capazes de promover uma aula mais satisfatória ao mesmo tempo em que as crianças sintam-se seduzidas pela metodologia escolhida.

Portanto, em linhas gerais, Bessa e Pereira (2015) acreditam que a constituição da didática enquanto disciplina é fundamental para o incentivo do aluno que, dessa forma, tenderá a desenvolver suas potencialidades cognitivas. Assim, parafraseando as Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996), Bessa e Pereira endossam que

a sistematização da didática, enquanto disciplina, foi instituída com a intenção de formar o educador na arte de ensinar, tornando eficaz o seu trabalho, desenvolvendo no educando a criatividade e o prazer de aprender, descobrindo suas potencialidades e canalizando-as para o crescimento cognitivo e emocional (BESSA & PEREIRA, 2015, no prelo).

A criança, na condição de aluno, deve ser incentivada por uma atividade que o conduza a um aprendizado motivado por brincadeiras. Acreditamos que o poder de invenção e reinvenção do imaginário infantil é um grande motivador intelectual uma vez bem aproveitado pelo professor. Dessa maneira, a brincadeira e a ludicidade são ferramentas importantíssimas para que a criança entenda as possibilidades de aprendizagem e de sentido no seu próprio contexto de cultura. (Cf. ESPÍRITO SANTO, 2005).

Logo, é possível considerarmos que os CDs e DVDs infantis podem ser utilizados como recursos didáticos responsáveis por promover situações de aprendizagens eficazes às crianças, tendo em vista que esses materiais fonográficos o discurso lúdico exerce forte poder persuasivo. Assim, por meio da sedução, a qual lhe é peculiar, a estética do “Xuxa Só Para Baixinhos” tem sido largamente utilizada como elemento que pode proporcionar uma aprendizagem mais dinâmico, ao mesmo tempo em que garante diversão à criança (BESSA & PEREIRA, 2015).

Considerando que o objeto de nossa análise são vídeos e músicas infantis, não podemos ignorar o fato de serem, antes de tudo, elementos que, de alguma forma, incitam o mercado capitalista contemporâneo. Assim, a relação entre as esferas midiáticas de TV e música proporcionam uma propagação e popularização do produto que nos propomos a analisar nesta abordagem. Nesse sentido, a seguir, procuramos contextualizar a situação social que culminaram na produção desse material ao discorrer sobre o poder de influência do sujeito Xuxa, típico fenômeno de massa brasileiro.

3. *Mídia e consumo: uma breve explanação sobre a ideologia do sujeito “Xuxa”*

A importância da televisão no meio social é inquestionável. Ao formar fenômenos, constrói também sujeitos midiáticos carregados por ideologias. Logo, a construção linguística articulada pela TV não pode ser suposta como algo neutro, partindo do pressuposto de que atua na construção de ideais e formação de personalidades entre sujeitos. O significado que atribuímos ao termo “sujeito”, nessa abordagem, obedece às diretrizes da análise crítica do discurso, pois acreditamos que seja um elemento dotado de posicionamento ideológico. Portanto, capaz de remodelar práticas discursivas dentro de um contexto de formação linguística específica (Cf. FAIRCLOUGH, 2008; RESENDE & RAMALHO,

2011; RESENDE, 2009). Nesse mesmo sentido, Brandão afirma que a linguagem “não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia” (2004, p. 11).

Ao considerarmos a televisão no Brasil, temos como um importante exemplo, no que se refere à hegemonia televisiva, o fenômeno midiático “Xuxa”. É pertinente esclarecermos que quaisquer posicionamentos evidenciados a seguir não têm como objetivo cultuar ou não a pessoa, mas sim discutir as consequências provocadas por este fenômeno de massa, uma das figuras televisivas de maior influência no Brasil.

São muitos os estudos acerca desse tipo de fenômeno de massa. Jupy Júnior (2001) comenta que

a trajetória de Xuxa é um perfeito exemplo das disfunções da televisão brasileira, um vigoroso e carismático movimento que merece ser objeto de estudo sobre as influências midiáticas produzidas nos últimos anos. Fama, publicidade, mercado, comportamento, imagem, sexualização precoce, infantilização, privacidade, discurso – todos esses elementos costuram a anatomia de um dos fenômenos brasileiros mais significativos das últimas décadas (JUPY JÚNIOR, 2000, p. 20).

O padrão televisivo comumente oferecido a dita “Rainha dos Baixinhos” contribui na ostentação da figura do mito. Ao trocar de emissora, Xuxa causou um verdadeiro alvoroço nas redes sociais. A emissora que a contratou tenta explorar a imagem de “rainha” e, incansavelmente, repete que a contratação da artista deve ser “a maior desse século”. Entre gritos estridentes de “Xuxa, eu te amo”, ou do não menos famoso “Xuxa, cadê você? Eu vim aqui só pra te ver!”, surge o mito. Cenas como esta se repetem constantemente há quase três décadas. (Cf. JUPY JÚNIOR, 2000)

Para muitos, fenômenos desta espécie são raros. No caso de Xuxa, sempre manteve uma relação truncada com a imprensa. No início de sua carreira, foi fortemente criticada por manter um posicionamento antipedagógico, como o incentivo a competitividade entre crianças, bem como o erotismo com que se vestia. Todavia, isso não afetou sua influência junto ao público e logo seus produtos apresentaram vendas exorbitantes. Sob uma perspectiva sociológica, podemos afirmar que se trata de um “modelo de reprodução social”, conforme salienta Passeron (1995). Segunda este autor, “a força explicativa deste modelo nada tem de misteriosa e pode, no caso, ser diferentemente interpretada em termos de determinismos estruturais ou em termos de interação estratégica das ações sociais” (PASSERON, 1995, p. 114).

Como é de praxe, fenômenos televisivos englobam consigo esfe-

ras midiáticas diversas. O investimento da mídia acarreta em uma popularidade global. Partindo do princípio da intencionalidade (Cf. FAIRCLOUGH, 2008), a TV atua indissociavelmente a toda uma rede de ideias conectadas pela mídia, “impondo” às pessoas valores e posturas pré-estipuladas. Rozendo diz que a televisão “vende produto, mas para garantir o Ibope, entreter e fidelizar o público, vende também ideias, valores e conceitos”. (ROZENDO, 2008)

Logo, o sujeito “Xuxa” exerce influência não só ao que se refere à televisão, mas também a toda vertente midiática que a ela se liga. O mercado fonográfico é um oportuno exemplo disso.

Em fevereiro de 2010, publicada a lista de CDs e DVDs mais vendidos do ano anterior, Xuxa aparece no topo das produções audiovisuais. De acordo com o Presidente da Som Livre, Leonardo Ganem, “seu catálogo tem vendas excelentes” (GANEM, 2010, Informação oral).

Com isso, a imagem pública de Xuxa é explorada pela mídia como um forte pretexto neoliberalista, visto que é responsável por movimentar um patrimônio milionário, ao passo que mantém “seguidores” permanentes. A expressão em destaque é utilizada pela própria apresentadora para designar fãs que a seguem para onde quer que vá.

4. Apontamentos para análise nas músicas infantis

Apresentamos, abaixo, um breve percurso de análise a respeito das ideologias presentes em fragmentos de músicas infantis que integram à lista da estética do “Xuxa Só Para Baixinhos”. Lembramos que as músicas que constituem a compilação lançada por Xuxa têm forte apelo didático, sendo, muitas vezes, utilizadas como recursos didáticos por professores que atuam nas séries iniciais do ensino básico.

Vamos aos ensaios de análises. Abaixo, os excertos das músicas, seguidos do nome da intérprete da canção, título do álbum do qual a música faz parte e o ano da publicação do trabalho.

O fragmento que se segue foi extraído da música intitulada “Misturando as Cores / Onde estão as Cores?”, ocupando a faixa de número 16 no álbum “Xuxa Só Para Baixinhos” 2, lançado em 2001.

O amarelo com vermelho dá laranja
O amarelo com vermelho dá laranja
Misturando dá pra ver
Uma cor aparecer

O amarelo com vermelho dá laranja

(Xuxa, “Xuxa Só Para Baixinhos” 2,
Misturando As Cores / Onde Estão as Cores? 2001)

Acima, percebemos uma música em que a preocupação recai em ensinar as cores individualmente, bem como o resultado que se dá por meio da mistura dessas cores. Em especial, a estrofe transcrita acima privilegia as cores vermelho, laranja e amarelo. Entretanto, é necessário considerarmos que tal canção vem acompanhada por uma sequência visual capaz de induzir a criança a um universo colorido pelos tons mencionados na canção. Em outras palavras, a música é ilustrada por um vídeo em que Xuxa aparece totalmente suja pelas cores mencionadas na letra acima. Nesse sentido, percebemos que a intenção é incentivar que a criança relacione a o objeto (no caso o signo linguístico representado pela cor em si) ao seu significado imagético (aquilo que se pretende ensinar à criança como sendo o vermelho, o laranja e o amarelo).

Nesse sentido, a aprendizagem é incitada por meio de uma relação imagético-sinestésica que, provavelmente, deve funcionar de maneira sistemática no ensino da criança, levando-a a reconhecer as cores citadas em outros contextos enunciativos.

No que se refere ao princípio da intertextualidade, aqui entendida conforme Fairclough (2008), o professor pode manter relações de sentido entre as cores mencionadas e as cores constituintes do arco-íris, elemento bastante presente no imaginário infantil. Isso seria uma possibilidade de desempenho cognitivo, tendo em vista que o docente partiria das informações constadas na canção para promover um diálogo com assuntos mais presentes nas brincadeiras de crianças. (Cf. ESPÍRITO SANTO, 2005)

Notamos também que o verso “O amarelo com vermelho dá laranja” foi repetido 3 vezes. Considerando que a estrofe transposta acima é constituída por 5 versos, a repetição a que nos referimos constitui a maior parte do excerto. Na íntegra dessa música, também percebemos repetições dessa mesma natureza várias vezes no texto. Percebemos, com isso, que o ensino e a aprendizagem propagados pela ideologia dessa canção são moldados pela prática da reflexão. Esse método é fortemente criticado por correntes filosóficas mais contemporâneas das ciências da educação, pois acreditam que a memorização não seria a melhor alternativa para se ensinar qualquer assunto. (Cf. FERNANDES, 2005)

Entretanto, acreditamos que o papel do professor seja basilar em

situações como essas, pois este profissional pode criar mecanismos de interação desse texto com diversos outros textos, de diferentes gêneros, capazes que mostrar à criança que o uso do mesmo signo linguístico, em situações diferentes, podem gerar sentidos díspares.

Abaixo, um fragmento retirado da música “Abecedário da Xuxa”, uma das canções mais populares da apresentadora, que foi lançada oficialmente em 1987, no álbum “Xegundo Xou da Xuxa”, e regravada em 2006, para o álbum “Xuxa Só Para Baixinhos” 6 – Festa, sendo a sexta faixa do volume.

Vamos cantar
Vamos brincar
Alegria pra valer
O abecedário da Xuxa
Vamos aprender

(Xuxa, “Xuxa Só Para Baixinhos” 6 –
Festa, Abecedário da Xuxa, 2006)

A música acima explicita a importância de se aprender o alfabeto brincando. Nesse sentido, a relação entre ensino/aprendizagem e brincadeira é colocada como viga mestra no processo de prática docente. Assim, esta canção parece se apresentar enquanto uma manifestação linguística capaz de dialogar com outras instâncias fora da instituição formadora. De alguma maneira, é necessário que o professor entenda que a recorrência à música para ajudar no ensino do alfabeto nas séries iniciais depende diretamente do uso de diferentes esferas artísticas, capazes de estimular o desenvolvimento intelectual e cerebral da criança. (Cf. ILARI, 2003)

A escolha do elemento “vamos”, que morfologicamente constitui um verbo, é repetida 3 vezes durante a estrofe. Percebemos, então, o uso de um recurso estilístico e semântico que, no plano discursivo, soa como uma espécie de convite, em que Xuxa é representada como uma figura sinônima da ideia de brincadeira, porém com um pano de fundo pedagogicamente engajado. Em outras palavras, a artista é vista como capaz de promover um diálogo entre o ensinar e o brincar. Cria-se, então, uma esfera de diálogo direto entre Xuxa e a criança que ouve a música.

O elemento “pra”, no terceiro verso, é a forma contraída do vocábulo “para”, muito utilizado em contextos informais da linguagem. O uso deste articulador confere ao texto uma ideia de intensidade, dando a entender que, ao aprender o abecedário da Xuxa, a criança estará brincando ao mesmo tempo, o que confere muita felicidade à criança. Percebemos

isso como uma estratégia semântica capaz de aproximar a imagem de Xuxa ao público que a consagrou, popularizando-a consequentemente, ao mesmo tempo em que leva o adulto a crer nisso como algo positivo para estratégia para o ensino do alfabeto às crianças.

5. Considerações finais

Acreditamos que a escola tem se mostrado mais flexível e receptiva, nas primeiras décadas do século XXI, a outros métodos para o ensino nas séries iniciais. Pensamos também que essa perspectiva da escola mostra-se condizente com a atual demanda de um mundo cada vez mais globalizado, onde as diferentes esferas midiáticas interferem diretamente no papel da escola.

Nesse sentido, partimos da ideia de que o uso de diferentes materiais didáticos, provindos de diversas esferas midiáticas, pode favorecer a relação entre ensino e aprendizagem, ao passo que tais materiais refletem com propriedade o atual contexto de vida de nossos alunos, que tem se mostrado constantemente influenciados pela tecnologia e outros aportes que levam ao consumo.

A escola não pode se omitir diante dessa tamanha organicidade do cenário social e deve, portanto, tentar se adequar a uma nova realidade de ensino cada vez mais mutável. Assim, temos que criar mecanismos que proporcionem uma aula mais atrativa e proveitosa intelectualmente para o aluno. Aqui, especificamente, tratamos esses alunos como as que cursam as séries iniciais do ensino fundamental, geralmente crianças bem pequenas, e a música como uma dessas possibilidades de sedução para uma aprendizagem mais sistemática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROS FILHO, Jomar. A programação infantil na televisão aberta: a (des)informação das crianças. *Revista Ibero-americana de Educação*. São Paulo, p. 1-10, 2002.

BESSA, S. V. C.; PEREIRA, B. G. A música como ferramenta de ensino na educação infantil: uma análise da linguagem audiovisual da estética xuxa só para baixinhos. In: PEREIRA, B. G.; LIMA, B. Q.; FRANCO, I. B. (Orgs.). *Língua e literatura: interfaces com o ensino*. (No prelo)

BRANDÃO, H. H. N. *Introdução à análise do discurso*. 2. ed. rev. Campinas: Unicamp, 2004.

BRASIL, MEC. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

CASTRO, A. D. *A trajetória histórica da didática*. Disponível em: <<http://www.ebah.com.br/content/ABAAABnxwAL/historia-didatica>>. Acessado em: 08/08/2014.

COMENIUS, I. A. *Didática magna*. Versão para e-book, 2001.

ESPÍRITO SANTO, R. C. do. *Desafios na formação do educador: retomando o ato de educar*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2005.

FAIRCLOUGH, N. *Discurso e mudança social*. Trad.: Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

FERNANDES, J. N. et al. Linguagem audiovisual, música e educação: análise comparativa da linguagem sonora dos programas infantis Ra-Tim-Bum e Xuxa no mundo da imaginação. *XIV Encontro Anual da ABEM*. Belo Horizonte, 2005, p. 1-8.

ILARI, B. *A música e o cérebro: algumas implicações do neurodesenvolvimento para a educação musical*, 2003. Disponível em: <http://abemeducacaomusical.com.br/revista_abem/ed9/revista9_artigo1.pdf>. Acesso em: 08-2014.

JESUS, D. M. de; ZOLIN-VESZ, F. A construção discursiva de Xuxa como promotora da inclusão social. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, vol. 13, n. 4, p. 1131-1143, 2013.

JUPY JÚNIOR, Edmar de Araújo. A rainha sensual: uma análise do fenômeno Xuxa. 2000. 36f. Trabalho de conclusão de curso (bacharelado em comunicação social - habilitação jornalismo). – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

PASSERON, Jean-Claude. *O raciocínio sociológico: o espaço não popperiano do raciocínio natural*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PEREIRA, Bruno Gomes. O poder da televisão no Brasil: influências e ideologias que perpassam o fenômeno midiático “Xuxa”. Disponível em: <<http://www.artigonal.com/ensino-superior-artigos/o-poder-da-televisao-no-brasil-influencias-e-ideologias-que-perpassam-o-phenomeno-midiatico-xuxa-2476672.html>> Acesso em: 03-2015.

RESENDE, V. de M. *Análise de discurso crítica e realismo crítico: implicações interdisciplinares*. Campinas: Pontes, 2009.

RESENDE, V. de M.; RAMALHO, V. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2011.

ROZENDO, Suzana. *A influência da TV na vida das pessoas*. 2008. Disponível em: <<http://pt.shvoong.com/humanities/1745006-influencia-da-tv-na-vida>>. Acesso em: 05-2010.

ZOLIN-VESZ, F. O discurso científico/colonialista norte-americano sobre Xuxa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, vol. 13, n. 1, p. 245-257, 2011.

**REINTERPRETANDO A CIDADANIA:
“SABE COM QUEM ESTÁ FALANDO”¹⁵³ X LUCÍOLA¹⁵⁴
– UMA REFLEXÃO SOBRE A FORMAÇÃO DA NAÇÃO
E IDENTIDADE BRASILEIRA**

André Luís Gomes (CEJLL/UFF)

andreluigomes23@gmail.com

Elisabeth Henrique Cézár (CEJLL)

beth.hc@oi.com.br

RESUMO

Esta pesquisa consiste em apresentar uma experiência de ensino médio integrado, entre as disciplinas de literatura e sociologia, em uma escola pública do Rio de Janeiro, com base nas reflexões dos educandos sobre o capítulo IV “Sabe com que está falando?” da obra *Carnavais, Malandros e Heróis* de Roberto da Matta e o romance *Lucíola* de José de Alencar. O nosso olhar se voltou para a construção da nação e identidade brasileira no Romantismo e as relações de poder entre diversos grupos sociais nos ritos da pós-modernidade. O trabalho foi realizado em uma escola tecnológica da rede estadual do Rio de Janeiro, Colégio Estadual José Leite Lopes – NAVE (Núcleo Avançado em Educação). Esta instituição oferece um ensino médio integral e integrado à educação profissional, resultante da parceria entre a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro com o Instituto OI Futuro. Nesta escola, privilegiamos o ensino que se constrói através das integrações entre as diversas áreas do conhecimento, de modo a desenvolvermos o pensamento crítico e reflexivo em sala de aula. Buscamos a compreensão de que cada matéria perpassa a interpretação de um mundo onde os saberes se interpenetram e se complementam. Nesse mundo, em que o fluxo de informações é intenso e em permanente mudança, a nova era oferece múltiplas possibilidades de construção de conhecimento. Sendo assim, e nos desviando de uma tradição de ensino estanque e engessado pela segregação dos currículos, nosso trabalho mostra uma tentativa de pensarmos juntos (educadores e educandos) a sociedade a que pertencemos, estabelecendo relações entre dois campos do saber, visando à formação de um sujeito protagonista, agente da sua história.

Palavras-chave: Integração. Tecnologia. Nação. Identidade.

1. Introdução

Em meio ao contexto educacional que nos encontramos, a prática interdisciplinar se mostra como um instrumento fundamental para dar ao processo de ensino-aprendizagem o caráter articulado que questões com-

¹⁵³ Quarto capítulo da obra de Roberto da Matta: *Carnavais, Malandros e Heróis*.

¹⁵⁴ Romance de José de Alencar.

plexas necessitam para sua devida compreensão.

O encontro de saberes e a vontade de troca norteiam este trabalho, demonstrando o esforço dos educadores dessa escola em integrar áreas afins, para que os educandos percebam que as matérias se inter-relacionam, isto é, que os conhecimentos não se separam na prática, na realidade. Para tanto, educadores e educandos fazem uso da tecnologia¹⁵⁵ para trocas de saberes, tornado mais rica a experiência do aprendizado.

Com a internet e a tecnologia da informação, o educador não é mais o guardião do saber; ele conduz e propõe a construção de conhecimento. Educadores e educandos não ficam mais presos à sala de aula. O aprendizado vai além das paredes da escola. O espaço da cibercultura origina novas possibilidades de comunicação e interação, o que propicia novas formas de apreender, ensinar e produzir conhecimento. Abre-se um maior espaço para que essa geração digital desenvolva a aprendizagem colaborativa, possibilitando ao educando participar ativamente como cidadão em nossa sociedade.

Como pensar então em um educando que seja capaz de fazer uma releitura da realidade, utilizando o seu olhar, a sua experiência com o mundo e os conteúdos apresentados na escola? Desta forma, pensamos em unir duas disciplinas, a sociologia e a literatura, que trabalham textos de modo a provocar a reflexão dos alunos e ao mesmo tempo gerar o exercício da construção do discurso, analisando aspectos da realidade.

Neste caso, procuramos no que diz respeito às teorias da educação, nos orientar através das reflexões de Paulo Freire (2013), expondo dois tipos de pedagogia: a pedagogia dos dominantes, em que a educação existe como prática de dominação e é fundamentada em uma concepção bancária da educação, ou seja, o educador deposita “comunicados” que os educandos recebem, memorizam e repetem e na qual não estamos interessados e a pedagogia do oprimido, em que a educação surgiria como prática da liberdade. Não é suficiente que o oprimido tenha consciência crítica da opressão, mas é necessário que ele se disponha a transformar essa realidade; trata-se de um trabalho de conscientização e politização, que tem como finalidade desconstruir a passividade do educando e torná-lo ser ativo – participante no processo de construção do conhecimento.

¹⁵⁵ A tecnologia na escola traz um diferencial no processo de ensino e aprendizagem, o educando tem vários ambientes em que pode se conectar à internet, que pode ser um aliado nas suas pesquisas para elaboração dos seus trabalhos, sempre direcionados pelo educador.

Privilegiamos durante as aulas esse tipo de prática libertadora e, acompanhamos também Demerval Saviani (1986), que trata da questão da escola democrática, aberta às diferenças e às novas relações sociais, pois deste modo ajudariam na construção de um novo modelo de sociedade.

Importante também trazer um pouco da fala da Lajolo (2006) ao dizer que a literatura é a mais interdisciplinar das matérias, já que conversa com todas as disciplinas e destaca sobretudo a importância em exercitar a imaginação dos educandos e em integrá-lo na sociedade.

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso a literatura é importante no currículo escolar: o cidadão, para exercer plenamente sua cidadania, precisa se aposar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se usuário competente[...]. (LAJOLO, p. 106)

Candido (1996) afirma que: “Nas nossas sociedades, a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e efetivo”. Tais considerações deixam claro que a escola precisa da literatura para a formação dos sujeitos. O autor recria a realidade e o leitor reconstrói o que lê.

Pensar a educação no Brasil é de certo modo associá-la à construção da cidadania nesta sociedade. Temos, na verdade, na nossa história, um retrato da educação atrelado às grandes elites. Neste sentido, vivemos em um país onde a escravidão tomava cerca de boa parte da população e, de fato, poucos eram aqueles, descendentes de portugueses que, recém chegados nessas novas terras, tinham o privilégio de herdarem conhecimentos vindos de fora, especificamente de Coimbra, Portugal. Assim, no Brasil, o conhecimento acadêmico e intelectual é algo de destaque e posição social. Poucos foram aqueles que faziam parte da classe de indivíduos refinados e sofisticados, conforme informa Ricupero (2004) que na época do Romantismo havia um grande número da parcela da população analfabetos no Brasil, Argentina e Chile:

O principal problema que os escritores dos três países enfrentam é o mesmo: ausência de leitores. Sinal dessa complicada situação é que, num período posterior ao que examinaremos, por volta de 1870, 84,25% da população no Brasil é de analfabetos [...] (*O Romantismo e a Ideia de Nação no Brasil* (1830-1870), p. XXVI).

No Romantismo, segundo Ricupero (2004), tínhamos a divisão do pensamento político, com relação à escravidão, entre dois grupos: a elite

ruralista e imperial e os intelectuais. O primeiro grupo queria manter a escravidão por interesses econômicos e o segundo, a liberdade numa consolidação de nação.

A abolição da escravidão no Brasil não mudou o cenário no que diz respeito à educação. Não houve nenhuma política de inserção dos grupos outrora excluídos, isto é, os ex-escravos. Estes foram deixados à margem da sociedade sem acesso a qualquer tipo de conhecimento instituído pela sociedade vigente. O mesmo pode ser dito dos não negros nem ex-escravos, mas brancos pobres. Não houve de fato uma construção de projetos de educação que levasse essa grande massa de desvalidos aos bancos escolares.

Deste modo, tivemos uma educação extremamente restrita a alguns grupos, de trajetórias já preestabelecidas dentro da sociedade. Roberto da Matta (1997) os identifica como pessoas, isto é, aqueles que estão “acima ou distantes das leis”, diferentes daqueles que o autor vai chamar de indivíduos, neste caso, brancos pobres, negros, indígenas. Estes, totalmente à mercê das leis dentro da realidade marcada pela desigualdade secular que atravessou os tempos. Essa mistura social marcou a construção da nação brasileira. Dentro desse contexto histórico, o Romantismo procurou criar a identidade nacional brasileira.

Mas de 150 anos depois da publicação das primeiras obras românticas brasileiras, quase ninguém mais questiona a unidade do país, o índio continua a ser utilizado como símbolo nacional [...] Evita-se mencionar a realidade social, destas questões, em particular, a presença avassaladora da escravidão no país. (RICUPERO, 2004, p. 262).

Mas, Da Matta, persegue a ideia de Sérgio Buarque de Holanda, para quem a mistura de raças era um modo de esconder as injustiças sociais contra o negro, o índio e o mulato e a ideia de democracia racial não passava de um mito, revelando os brasileiros e sua cultura através de suas festas populares, que não ocorrem uma estrutura de classes bem definidas.

[...] No polo informal estariam as situações como “festas” e, no polo da formalidade, as situações marcadas como “solenidades”, termo mais adequado, talvez, para designar as reuniões em que se exige um mínimo de divisão interna [...] Dessa forma, enquanto os eventos informais se fundam na ideia de espontaneidade, na despersonalização ou descentralizações e na quarentena da hierarquia [...] (DA MATTÁ, 1997, p. 48)

José de Alencar em *Lucíola* também expõe a igualdade das classes na festa da Glória. Durante essa festa, a sociedade se “esquece” das hierarquias, conforme Da Matta discorre em sua obra. Podemos verificar

tal fato no fragmento abaixo, que descreve a primeira vez em que Paulo conhece Lucíola, no rito em que todas as classes compartilham do mesmo acontecimento.

Poucos dias depois da minha chegada, um amigo e companheiro de infância, o Dr. Sá, levou-me à festa da Glória; uma das poucas festas populares da corte e grande romaria desfilando pela Rua da Lapa e ao longo do cais, [...] a multidão do povo. Conforme o costume, a Era a ave-maria quando chegamos ao adro; perdida a esperança de romper a mole de gente que murava cada uma das portas da igreja, [...] Para um provinciano recém-chegado à corte, que melhor festa do que ver passar-lhe pelos olhos, à doce luz da tarde, *uma parte da população desta grande cidade, com os seus vários matizes e infinitas gradações? Todas as raças, desde o caucasiano sem mescla até o africano puro; todas as posições, desde as ilustrações da política, da fortuna ou do talento, até o proletário humilde e desconhecido; todas as profissões, desde o banqueiro até o mendigo; finalmente, todos os tipos grotescos da sociedade brasileira [...]*

– É uma festa filosófica essa festa da Glória! Aprendi mais naquela meia hora de observação do que nos cinco anos que acabava de desperdiçar em Olinda com uma prodigalidade verdadeiramente brasileira. (ALENCAR, 1994, p. 3, grifo nosso)

Em *Lucíola* encontramos delineada essa hierarquia que Da Matta expõe em *Sabe com quem está falando?* A personagem principal, Lúcia, cortesã de luxo, detinha prestígio no meio social, ao frequentar a casa de poderosos, mostrando-se uma personagem com atitude e detentora de bens, em uma sociedade que lutava para deixar de ser escravista, mas que demarcava bem o lugar do negro, como subalterno da elite e da burguesia em ascensão. A indumentária e as posses de Lúcia permitiam que ela fosse aceita pela corte, transitando pelos salões e recebendo atenções. Esse fato demonstra como a sociedade agia pelas aparências e por interesse. Alencar em “*Lucíola*” ressalta uma identidade nacional da sociedade carioca em transformação.

– É o seu engano, continuou o Cunha que estava de veia. A Lúcia não admite que ninguém adquira direitos sobre ela. Façam-lhe as propostas mais brilhantes: sua casa é sua e somente sua; ela o recebe, sempre como hóspede; como dono, nunca. [...] (ALENCAR, 1994, p. 29).

É bom lembrarmos que no Brasil, o Romantismo inseriu-se no período histórico do segundo reinado, marcado por mudanças extremas, principalmente, no plano social. Alencar, que já era um escritor de prestígio, com funções político-administrativas e atividades na imprensa, reconheceu, em *Lucíola*, os padrões de conduta e os valores da sociedade brasileira.

O estilo inovador do Romantismo começa, didaticamente, em 1836, alguns anos após a independência do país. Nesse momento, os escritores preocuparam-se em construir uma literatura nacional, distinguindo Brasil de Portugal e privilegiando nossas origens. Foi um momento em que se pensou na identidade do Brasil e na independência literária.

Portanto, nessa pesquisa, após apresentação das leituras da época romântica aos educandos, pretendíamos que estes fizessem uma ponte entre os discursos de Alencar e de Da Matta, pensando a formação da nação e identidade do povo brasileiro, apesar dos quase cento e vinte anos que separam as publicações dessas obras. Percebemos que o prestígio e a preocupação com uma posição na hierarquia social continuam a existir, ratificando o abismo entre as etnias brasileiras, principalmente na educação. Sendo assim, uma das consequências é a dificuldade de se estabelecer hoje uma escola cidadã, pois sabemos que a educação possui papel de destaque na transformação do cidadão para a obtenção da igualdade social.

Nessa perspectiva, a discussão sobre esse aspecto do Romantismo tomou vulto a partir do avanço da leitura de textos literários da primeira geração, em que os educandos perceberam o caráter idealizado do índio e que muitos fatores relevantes, como as condições reais de vida dos indígenas, bem como o desaparecimento violento de vários grupos nativos, foram deixados de lado.

O Romantismo no Brasil elegeu o índio como representante de sua identidade nacional por diversos motivos, dentre eles, ser aquele que se enquadrava na teoria do bom selvagem de Rousseau, aquele que correspondia ao cavaleiro medieval europeu e aquele que assumia papel de destaque na formação do povo brasileiro, deixando de lado o negro, que continuava a ser escravo para servir aos imperialistas e ruralistas.

No caminho das aulas, a leitura do romance urbano *Lucíola*, de José de Alencar revelou uma outra realidade nacional, deflagrando relações elitistas e preconceituosas de uma sociedade que nada se parecia com a figura do índio idealizado, escolhido para representar a identidade brasileira.

Sendo assim, as discussões em torno das ideias e conceitos sobre as relações sociais e o período literário denominado Romantismo tornaram-se fundamentais para a tentativa de pensarmos juntos a literatura e a sociedade. Essas reflexões nos levaram a cotejar algumas práticas socioeconômicas da época romântica com alguns aspectos da sociedade do século XIX, e sua relação de poder existente aquela sociedade, buscando,

assim como os românticos, pensar sobre nossa a formação da nação brasileira nacional, isto é, quem somos nós brasileiros e como nos transformamos ao longo da história? Para tanto, a obra de Bernardo Ricupero (2004) intitulada *O Romantismo e a Ideia de Nação Brasileira* (1830-1870) nos mostra que Romantismo e ideia de nação caminham lado a lado.

Na leitura dos textos, mais do que o conhecimento linguístico, procuramos perceber se o educando é capaz de reconhecer os implícitos, de fazer inferências, de perceber as intenções do dito e do não dito, do pressuposto e o subentendido e para essa análise, ligando um texto ao outro. Para tanto, usaremos Oswald Ducrot na sua obra *O Dizer e o Dito*.

Temos, ainda, como objetivo verificar se o aluno constrói a partir de aspectos discursivos presentes nos textos analisados a ligação entre o texto literário lido e a sociedade na qual está inserido. Conforme Mainigneau (2004), “compreender um enunciado não é somente referir-se a uma gramática e a um dicionário, é mobilizar saberes muito diversos, fazer hipóteses, raciocinar, construindo um contexto que não é um dado preestabelecido e estável”.

2. Metodologia

2.1. Exposição geral da metodologia adotada pelos educadores

As aulas que serviram de base para esse artigo, ocorreram desde o início deste ano letivo de 2015, na turma 2004, da 2ª série do ensino médio, que cursa o ensino técnico em roteiro. Sabemos que em literatura, o currículo da 2ª série se inicia com o estilo de época chamado Romantismo.

Durante as aulas de literatura os educandos refletiram sobre como se organizava a sociedade daquela época e sobre a complexidade de se buscar um elemento que servisse como símbolo, como representante da nossa nação.

Nessa medida, surgiu, portanto, a necessidade de realizarmos uma integração com a disciplina sociologia, para que tivéssemos o acompanhamento de olhares diferentes sobre o assunto que estávamos desenvolvendo. Os professores de literatura e sociologia selecionaram, então, para análise e discussão o texto “Sabe com quem está falando? Um ensaio sobre a distinção entre indivíduo e pessoa no Brasil”, retirado do capítulo IV, do livro *Carnavais, Malandros e Heróis*, do antropólogo Roberto Da Matta e a obra *Lucíola* de José de Alencar.

A partir desse ponto, as disciplinas de sociologia e literatura buscaram provocar os alunos a pensarem o contexto atual, baseado no conceito de cidadania, tendo como base as reflexões de Roberto Da Matta e o enredo do livro *Lucíola* de José de Alencar. Foi assim que organizamos uma aula na qual estivéssemos presentes os dois educadores: de literatura e de sociologia. Os educandos foram organizados em pequenos grupos dentro da sala de aula. Essa aula foi filmada pelo Departamento de Mídias da escola, para que pudéssemos consultá-la e estudá-la em outros momentos.

A proposta sugerida foi a leitura do texto de Da Matta, seguida de uma discussão em grupo. Depois realizamos a abertura de um debate com toda a turma. Esta estratégia de trabalho visou fazer com que os próprios educandos fossem autônomos nas suas reflexões, cabendo aos docentes manifestarem-se somente nos momentos em que de fato se fazia necessária a intervenção. Deste modo, seguimos as teorias de Clifford Geertz em *A Interpretação das Culturas* (1989), porque nosso intuito era de que os próprios educandos falassem por si mesmos, baseados nas explicações dadas para a realização da atividade. A proposta então não era falar por eles ou por “cima dos seus ombros”.

Depois dessa aula conjunta, o tema continuou a ser debatido nas aulas de literatura e de sociologia, gerando os textos escritos pelos educandos e analisados neste artigo.

2.2. Resumindo os passos da pesquisa

1º passo: Leitura da obra *Lucíola* pelos educandos.

2º passo: Análise e discussão com a professora de literatura em sala de aula, sobre o tema do objeto de estudo e as características do Romantismo.

3º passo: Aula integrada, para leitura e análise do IV Capítulo da obra de Da Matta, *Sabe com que está falando?* trazendo uma visão da hierarquização da sociedade na pós-modernidade e da identidade nacional, em que o autor revela o Brasil, os brasileiros e sua cultura através de suas festas populares, manifestações religiosas, literatura e arte, desfiles carnavalescos e paradas militares, leis e regras (quando respeitadas e quando desobedecidas), costumes e esportes.

4º passo: Discussão do tema de Da Matta e a interação com a obra

e Alencar aos olhos dos educandos, com a participação dos educadores. Os estudantes, em grupos, discutem o entendimento dos pontos de intersecção das obras.

5º passo: Os educandos em um trabalho direcionado, constroem dois textos, contendo a questão da Nação e identidade em transformação entre os dois tempos: pós independência x pós modernidade e a sociedade hierárquica em *Lucíola*.

3. Análise dos dados: resultados

A proposta neste primeiro momento foi de trazer algumas discussões escritas realizadas pelos educandos. Neste sentido, os textos a seguir foram organizados por grupos que sintetizaram suas reflexões, com base na exposição e debate de suas ideias junto com a turma durante a aula. O papel dos educadores constituiu-se em uma análise dessas sínteses, de acordo com as suas expectativas enquanto professores de literatura e sociologia. Deixamos claro para os educandos a necessidade de prestarem atenção na elaboração de seus discursos, realizando a conexão entre suas reflexões e a realidade. A ideia era fazer com que os educandos conseguissem ver sentido na integração das disciplinas e percebessem a necessidade de se enxergar em outras ciências diferentes olhares para a construção de conhecimentos.

3.1. Textos que apresentam uma releitura de Da Matta

3.1.1. Grupo 01-

Esther Oliveira, Isabelle Barçante, Juliana Muniz, Thays Oliveira

O “sabe com quem está falando?” é um costume encontrado na cultura brasileira. Ele tem por objetivos destacar um indivíduo do geral, com intuito de benefício próprio, tornando esse costume um ato de ameaça ao invés do uso da persuasão. Geralmente, é usado quando há uma ameaça ou algo que prejudique planos pessoais. É influenciado pela divisão hierárquica da sociedade brasileira (dividida por cargos de poder) onde alguém, para conseguir algo, se coloca no topo da sociedade, inferiorizando os demais. O “sabe com quem está falando?” pode ser considerado um tipo de preconceito, assim como o racismo, pois comete uma segregação.

Pode ser comparado ao antigo regime francês, no sentido de que divide a sociedade numa pirâmide de cargos de importância e classes sociais, tendo no topo os governantes, seguidos pelos que possuem poder econômico, até chegar ao povo de classe mais baixa. No Brasil esta situação pode ser exemplificada através do juiz que dirigia alcoolizado e ao ser detido por um policial, não aceitou que realizassem a apreensão do seu carro. Essa atitude revela mais um caso de abuso de poder.

Comentários

O grupo foi capaz de refletir e criar conexões com fatos que ultrapassavam a realidade brasileira, mesmo quando Da Matta insiste em refletir diretamente sobre a realidade do Brasil. Entretanto, o fato local ajudou na construção de uma conexão mais ampla sobre o problema, extrapolando o elemento propriamente linguístico, acionando o *script* (conjunto de conhecimentos sobre os modos altamente estereotipados em dada cultura, inclusive em termos de linguagem) do “jeitinho brasileiro” encarnado pelo juiz. Nos dois exemplos, o grupo utilizou seu conhecimento de mundo para enriquecer o texto com outras informações. As associações continuam, desta vez, através da seleção lexical de termos como “segregação”, incorporando questões sociais raciais ao discurso do “Sabe com que está falando?” de Roberto da Matta. Isso nos faz pensar que o grupo foi capaz de se basear na leitura do texto para interpretar realidades externas ao texto, com fatos que, de algum modo, foram capazes de chamar a atenção dos educandos.

O grupo no primeiro parágrafo faz uso da palavra “persuasão” que seria de convencimento, demonstrando a contradição com o parágrafo seguinte, ficando o convencimento = ameaça. Entretanto, os educandos fizeram uma alusão à Revolução Francesa que foi o fato histórico precursor do Romantismo na Europa, o que foi relevante sobre o entendimento do sentido de que a população francesa estava descontente com aquele regime. O lema da revolução era igualdade, fraternidade e liberdade.

O texto se mostra fragmentado na coerência, no entanto, percebe-se uma tentativa de entendimento com o texto de Da Matta.

3.1.2. Grupo 02- Gabriel Pinheiro, Leonardo Lima, Rafael Feribinate, Vitor Hugo Macedo

É compreensível que como qualquer animal, nós, serem humanos, temos um instinto constantemente presente em nossas vidas cotidianas. O livro de Roberto Da Matta, *Carnavais, Malandros e Heróis*, mais especificamente no capítulo quatro, em que aborda a típica frase, sabe com quem está falando?” o autor realiza analogias meramente instintivas. Sendo assim, ver o ato que ele julga brasileiro, presente na vida selvagem, do mesmo jeito que um juiz tenta tirar vantagem de um policial ao ser pego em uma “carteirada”, um leão tenta tirar vantagem, bebendo água dos hipopótamos, mesmo que seja fisicamente mais fraco, o “sabe com quem está falando?” coloca o perguntado de frente para o desconhecido, causando excitação do mesmo. É apenas mais uma das várias formas que usamos para intimidar o inimigo, algo completamente animal e não exclusivamente brasileiro como da Matta disse. Nós acreditamos que usar o “sabe com quem está falando?” não necessariamente a pessoa tem um *status* maior, a gente acha que vai muito mais do *ego* da pessoa e não seu *status* social. Assim como John Locke disse em seu livro, “ensaio acerca do entendimento humano”, nós humanos nascemos sem conhecimentos, em branco, caras como nossas atitudes e ações, fazendo ao longo da vida, assim como na construção do ego que é o responsável pelo “sabe com quem está falando”.

Comentários

Durante décadas a sociedade brasileira foi, culturalmente capaz de naturalizar os problemas sociais que aconteciam ao seu redor. Quando não, como faz o grupo em seu texto, incorporam a prática à vida cotidiana, levando em consideração ações marcadas pela natureza humana e não pelas relações sociais. Neste sentido o que fica claro é que o discurso do senso comum permeia esta reflexão. Desta forma, faz com que certos comportamentos, mesmo não muito bem aceitos, sejam relevados devido à existência instintiva humana, que parece estar além das relações racionalmente construídas. Qual seria a incoerência na reflexão? O discurso neste caso está incorreto? As conexões realizadas não podem ser feitas? Neste caso, a disciplina de sociologia vai precisar retornar a discussão das diferenças entre sociedades humanas e de outros animais para deixar claro a complexidade das relações dentro desse grupo.

Mais uma vez um grupo recorreu ao conhecimento de mundo para realizar suas comparações, inclusive trazendo a citação de um filósofo para marcar a autoridade de sua conclusão. Entretanto, percebemos que faltou uma melhor organização textual, tornando as conexões que se pretendiam fazer um pouco confusas. Parece que a escolha da situação comparativa entre o juiz e o leão necessitava de uma explicação melhor em relação a todo o trecho no qual esse enunciado está inserido. O caso do leão e dos hipopótamos não fica devidamente explicado, pois ao lermos “coloca o perguntado de frente ao desconhecido” e a consequência disso, não conseguimos recuperar o sentido. Outro problema do texto é a mistura de registros, principalmente, na mesma frase. Vemos o sintagma “nós acreditamos” seguido do sintagma “a gente acha”, que não se adequa ao gênero em questão.

3.1.3. Grupo 03- Vitória Kurkdjan, Vitor Hugo Liporage, Talles Bonifácio, João Pedro Ramos, Rafael Lopes

O trecho do livro lido em aula “sabe com quem está falando?” introduz uma teoria e uma expressão, no contexto do seu uso e na procura de se desvendar o que está por trás dele.

Inicialmente, a exploração da frase é dada através da comparação com outros rituais presentes na sociedade brasileira, como carnaval, a semana da pátria e as procissões religiosas da igreja católica Romana. Esses eventos são mostrados com orgulho por estarem inclusos na tradição do país.

Quanto ao “sabe com quem está falando?” esse rito é ocultado, pois pode ser visto como uma maneira depreciativa de agir, levando em conta sua conotação rude e indelicada. Ou seja, no subconsciente, quem age dessa forma sabe que está errado, mas utiliza desse artifício como último recurso para conseguir o que quer, ou até mesmo fugir de um problema. Além disso, revela uma hierarquização da sociedade.

O indivíduo que faz uso do “sabe com quem está falando?”, presume, inconscientemente, que sua posição social é de maior valor do que com que se fala ou vice-versa.

Comentários

Falar do problema para este grupo, apesar de tê-lo feito em poucas palavras, não parece ter sido tarefa árdua. O foco central foi abordado. A questão da cidadania, mesmo não citada, está implícita na discussão sobre a ação exercida pelo indivíduo em sociedade. O carnaval aparece como ilustração, um recurso exemplificativo, tal qual feito por Da Matta quando retrata a sociedade brasileira para falar de mitos que permeiam de sentido a realidade. Entendemos então que a proposta do autor ficou clara para esse grupo através do discurso utilizado, mesmo considerando as limitações de sua análise. O grupo reconhece textualmente que se há de buscar sentidos ocultos para o rito do “sabe com quem está falando?”. No entanto, fica o questionamento: Por que foi tão tranquilo para este grupo entender a proposta de discussão do autor? Será que a clareza de seu texto facilitou pensarmos que as ideias de Da Matta foram bem compreendidas? Ou será que foi a dinâmica proposta pelos educadores que auxiliou na compreensão? Ou então, será que a realidade brasileira, sob o olhar desses educandos, tão novos, ainda apresenta traços fortíssimos da discussão sobre indivíduo e pessoa no Brasil? Deixemos para pensarmos melhor sobre isso nos resultados do trabalho. Por hora fiquemos com esses questionamentos.

O grupo traz um texto fragmentado e repetitivo, mas mantém a coerência na sua construção de suas ideias. Segundo Libâneo e Santos (2010) [...] *a tomada de consciência por parte dos alunos de suas estruturas conceituais é o primeiro passo para a superação e a reconstrução conceitual* [...] Na passagem da disciplinaridade para a transdisciplinaridade, os que não conseguem alcançar, consideram alguns conceitos ressignificados no plano local (*a fragmentação de determinados conceitos para determinadas situações.*) *Por não conhecer tais conceitos gerais não conseguem se superar para outro plano de princípios norteadores.*

3.1.4. Grupo 4- Dayana Moura, Lucas Laudadio, Vanessa Santos, e Sara Ledo

Ao discutirmos sobre o que é sociedade brasileira, rapidamente nos remetemos a famosa fala do brasileiro: “sabe com quem está falando?”

Nós usamos automaticamente esta frase quando nos sentimos ameaçados por alguém que julgamos ser inferior, é como se fosse um mecanismo de defesa nosso, onde recorremos a ele buscando mostrar

nosso “poder” que nos faz julgar superior.

No livro *Carnavais, Malandros e Heróis*, Roberto da Matta cita que nós somos seres “projetados” para obedecer essas hierarquias nas quais somos submetidos, pois assim haverá paz em meio a sociedade, contudo muitas vezes, se há atitudes que buscam quebrar esta hierarquia, gerando com isso o caos.

O problema do caos na sociedade brasileira, é de que somos uma nação acostumada a evitar conflitos, e nesses momentos surge o “jeitinho brasileiro” através do “sabe com quem está falando?” para interromper o reinado do caos.

Apesar de sabermos que esta é uma frase super preconceituosa e não nos orgulhamos dela, ela está impregnada em nós. “Esta amalgamada com nossa carne e ossos”.

Vivemos em uma sociedade que se diz democrática, todavia, não adianta apenas termos isto escrito e não praticarmos. Se queremos grandes mudanças é necessário que o passo inicial seja dado por nós nas “pequenas” atitudes do cotidiano.

Comentários

O grupo 04 se aprofunda mais nas questões do autor, faz uma análise mais minuciosa sobre a problemática do “sabe com quem está falando?”, trazendo questões como o “caos” na sociedade, o problema do brasileiro que a qualquer custo quer evitar o conflito, a questão das hierarquias, que são o carro chefe nas relações sociais brasileiras quando falamos em posições sociais e distinções entre grupos e indivíduos. Parece também que o grupo se incomoda com a questão da amalgama e que o problema está na nossa carne” nos nossos “ossos”. O grupo utiliza o recuso de trazer o discurso direto de Da Matta e o fato do grupo explicitar tal citação demonstra de certo modo uma forma de destacar e compreender a gravidade do problema. Este pode ser um diferencial da análise do grupo, quando se propõe a discutir o texto de Da Matta.

Grupo 05- Mayara, Gabriel Góes, João Antônio, Julia Marcia, Tobias, Camila, Yan, Pedro

“Sabe com quem está falando?” é um fenômeno cultural contrário

ao jeitinho brasileiro, por isso não é estampado para as crianças e estrangeiros. O uso dessa expressão é evidente preconceituoso e indesejado, apesar de ser considerado parte da realidade da vida.

O povo brasileiro encara crises e conflitos como inadmissíveis e por esse motivo o “sabe com quem está falando?” causa grande embaraço. É a descoberta de uma hierarquização social.

Roberto da Matta acredita que a expressão pode ser usada quando uma pessoa sentir sua autoridade ameaçada, desejar impor seu poder. Isso mostra que a expressão é usada para a pessoa se autopromover.

Comentários

O grupo 05 procura, a seu modo, entender a questão do autor. Diferentemente do grupo anterior, não trabalham com profundidade o problema, entretanto, trazem aquilo que lhes chamam mais a atenção, como o problema do “sabe com quem está falando?” não ser apresentado para crianças e estrangeiros, por exemplo. O grupo ao apresentar diretamente esses personagens para explicitar sua reflexão parece demonstrar o quão obscuras e ocultas são as relações entre os indivíduos dentro da sociedade brasileira a ponto de determinados grupos (crianças e estrangeiros) serem capazes de ficar alheios a toda trama social, sendo somente em alguns momentos, digamos aqueles em que o conflito é eminente, lhes são revelados essa artimanha marcada pelas relações sociais.

3.1.5. Grupo 6- Brendo, Julian, Sarah, Matheus Reis, Isadora, Fernanda, Gabriela

A partir dos rituais normais da vida social no Brasil que definimos uma cultura. Roberto da Matta em *Carnavais Malandros e Heróis*, considera o “sabe com quem está falando?” “Um ritual. Diante de suas reflexões, concluímos que este ritual colabora com a definição da cultura, para compreensão do funcionamento da nossa sociedade.

Essa engenhosa frase utilizada de forma equivocada (diante da falta de cordialidade), gera uma crise que revela outra realidade da vida. Ressaltamos que o “sabe com quem está falando?” é um aspecto nacional autônomo, não tendo nenhuma relação com o “jeitinho brasileiro” ou com qualquer outra forma de malandragem.

Os resultados diante do uso desta expressão, se relacionam diretamente com a desigualdade social. Tendo consciência de que utilizamos essa tradição de forma negativa, não nos importamos em compartilhar tal frase (tradição) com estrangeiros ou cidadãos não formados.

A crise não admitida por nós expressa um reflexo ritualizado, em que no final, tudo se iguala ao conflito e à crise outra vez. “Sabe com quem está falando?” não é termo popular e até hoje não virou letra de samba.

Comentários

A sofisticação no processo de refletir sobre o autor e a habilidade da escrita, demonstram uma interpretação particular do grupo. Podemos dizer que seria a sua marca registrada nesta atividade. O grupo, ao mesmo tempo que traz a reflexão do autor, expõe seu ponto de vista quando adjetiva em “equivocada” a afirmação do “sabe com quem está falando?”. Notamos nesse trecho, uma reflexão própria, particular quando o grupo se refere à falta de cordialidade, que leva ao uso da frase citada por Da Matta. Passam, desse modo, um entendimento sobre o que ocorre nas relações sociais brasileiras, quando os indivíduos, inevitavelmente, são postos em situações de conflito. Estabelecem comparações com o “jeitinho brasileiro”, conseguem distinguir, como alguns dos outros grupos fizeram a diferença entre os termos. Finalizando, trazem a questão da desigualdade social como um agravante ao reconhecerem o uso recorrente do “sabe com quem está falando” dentro da sociedade.

A partir de toda essa discussão sobre a cidadania, os educandos puderam individualmente através de sua percepção particular de um texto literário, relacionar o ponto de vista de Roberto Da Matta e o deles em relação à cidadania e ao livro *Lucíola* de José de Alencar, que foi eleito em nossa proposta de leitura bimestral. Seguem alguns comentários, somente para exemplificação e melhor compreensão da realização dessa comparação.

Textos que mostram a integração das duas obras

a) Aluno: Rafael Zeribinate Felix

É visível na obra de José de Alencar as noções sociológicas descritas no texto “Sabe com quem está falando?” de Roberto Da Matta,

pois logo no início, vemos Paulo chegar no Rio de Janeiro e ver Lúcia. Ao demonstrar interesse, seu amigo Sá diz que “não é uma senhora, Paulo! É uma mulher bonita”, mostrando Lúcia como cortesã, já diminuindo Lúcia socialmente. Da Matta fala sobre essas pessoas que são inferiorizadas e sobre o preconceito, pois no livro fica claro que pessoas como as cortesãs, quando são vistas em público, são alvo de preconceito, sofrendo uma diminuição social. Algumas pessoas se sentem no direito de usar o “sabe com quem está falando?” com Lúcia. Na página 15 do livro, Paulo, o narrador, diz assim: “Feita a apresentação no tom desdenhoso e altivo com que um moço distinto se dirige a essas sultanas do ouro (...)”. Também vemos o preconceito com o negro na obra, porque ele quase não aparece e nem tem falas. Quando aparece, é como escravo.

b) Aluna: Juliana Muniz

Até o ponto que li, o enredo de *Lucíola* se relaciona com o texto “Sabe com quem está falando?” no ponto segregacionista da sociedade. Em algumas partes do livro, ocorre claramente o fator da separação social de forma hierárquica, sendo esta uma divisão por classes e cargos, também baseada no capital.

Paulo pratica a segregação, colocando-se como superior a Lúcia. Essas características do indivíduo estão presentes no texto de Roberto Da Matta, mostrando bem o “sabe com quem está falando?”. A segregação praticada pela personagem pode ser também considerada como um caso de preconceito.

c) Aluna 03: Camila Pimentel

O livro de Alencar mostra uma sociedade nada idealizada, movida por interesses financeiros e status social. O texto de Da Matta se relaciona muito com as personagens Sá e Lúcia. Sá é um homem rico, que mora em uma mansão e pensa que “pode tudo” em cima das outras pessoas. Ele humilha Lúcia quando pede que ela imite as imagens pornográficas que ele tem na parede na frente de outros convidados. Sá fala: “... (..) mostrando-lhes estas pinturas, preparei uma agradável surpresa. É nada menos que o original delas; não o original frio e calmo, mas um verdadeiro modelo, vivendo, palpitando, sorrindo, esculpindo em carne todas as paixões (...)”, p. 42. E Lúcia aceita dizendo que é preciso pagar a conta da ceia. E Lúcia, por sua vez, também se acha superior, mais bonita em

relação às outras prostitutas, o que é muito parecido com a relação do “sabe com quem está falando?”.

4. O resultado da atividade

No que diz respeito à Sociologia, os educandos foram capazes de, na sua maioria, ficarem acima do que se esperava, apesar das diversas reclamações relacionadas à complexidade do texto, conforme mostra a observação do grupo VI: “Graças ao estilo complexo de Da Matta, os pontos apresentados aqui podem divergir em interpretações, variando de acordo com o real objetivo abordado por cada leitor”. Os grupos mergulharam na questão e procuraram entender o ponto de vista do autor, misturando-o com as suas reflexões. Deste modo, apesar de termos um texto acadêmico e outro literário como Lucíola, os alunos deram conta de construírem diálogos que estivessem coerentes com a realidade. Esse é o principal destaque na atividade proposta.

Por outro lado, temos a problemática de que a realidade social brasileira apresenta ainda aspectos seculares só que diz respeito à construção da cidadania. Continuaremos parafraseando José Murilo de Carvalho(2001), quando diz que a cidadania no Brasil é um longo caminho a percorrer. Nesse sentido, o resultado do trabalho aponta para o fato de que essas atividades podem ajudar na sala de aula a provocar reflexões, baseadas em textos, que estejam de fato próximos da realidade, mesmo considerando a distância temporal. Podemos desta forma, contribuir para melhores resultados dos educadores no que diz respeito a refletir suas práticas futuras como cidadãos dentro da realidade social brasileira.

No quesito “trabalho integrado”, contudo, esperamos que os educandos se acostumem com a prática da integração, realizando com mais facilidade as conexões entre textos e realidades. Esperamos que sejam capazes de fazer uma análise mais complexa das duas obras e trazer à tona as semelhanças e as diferenças entre elas. Acreditamos que ao promovermos mais encontros com esses educandos, um melhor resultado surgirá. O Currículo Mínimo do 2º ano determina que os educandos apreendam a técnica do resumo, da resenha e o desenvolvimento do texto argumentativo para o auxílio de uma melhor elaboração do texto escrito.

5. Considerações finais

Podemos entender que educação e cidadania no Brasil são questões muito novas que estão sendo tratadas, agora em conjunto. Percebemos que muito ainda há de ser feito para chegarmos à escola que queremos, onde nossos educandos serão aqueles que lutarão pela igualdade em sociedade e não pela distinção, marcada por relações hierárquicas, econômicas, políticas ou culturais. Nesse sentido, nossa compreensão a partir desta atividade é que se faz necessário, no ambiente escolar, provocar os alunos para que eles possam refletir a partir do olhar deles sobre a realidade na qual estão inseridos. Esperamos que desse modo as práticas dos indivíduos em sociedade, por eles, sejam questionadas e ressignificadas, para que possamos ter um futuro diferente sem referências que neutralizam o crescimento de grande parte de indivíduos de uma sociedade.

Valorizar conhecimentos que antecedem a escola, isto é, conhecimentos que os próprios indivíduos são capazes de construir ao longo do tempo de suas histórias é uma das marcas da educação que visa ao futuro e progresso de qualquer sociedade. Desconstruir o mito de que o educador e a escola em si são detentores da verdade pode ajudar na construção de sujeitos melhores. No Brasil, precisamos em vários casos, resgatar essa prática junto à escola e aos educadores e em outros casos, precisamos resgatar naqueles que um dia foram fiéis a tais convicções. A troca e o reconhecimento da diversidade de universos possíveis em cada vivência humana auxilia no crescimento entre os grupos. Neste sentido, a prática da reciprocidade derruba barreiras e promove novos encontros. Esse foi o nosso caminho trilhado até aqui apesar das problemáticas graves na área de educação que precisam ser resolvidas, para o bem de todos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENCAR, José de. *Lucíola*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1994.
- CANDIDO, Antônio. *O romantismo no Brasil*. São Paulo: Humanitas FFLCH / SP, 2004.
- CARVALHO, José Murilo. *Cidadania no Brasil longo caminho*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- DA MATTA, Roberto. *Carnavais malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

KOCH, Villaça Ingedore; TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A coerência textual*. 15. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed. São Paulo: Ática, 2006.

MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Novas tendências em análise do discurso*. 3. ed. Campinas: Unicamp, 1997.

RICUPERO, Bernardo. *O romantismo e a ideia de nação no Brasil*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Wanderley Guilherme. *As razões da desordem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

SAVIANNI, Demerval; FREIRE, Paulo. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, 2004.

SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA:
LEITURA COMO PROCESSO DE RESSIGNIFICAÇÃO
DA EXPERIÊNCIA DO ALUNO**

Gunther Barbosa (UEMS)

guintherbarbosa@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

Este artigo tem por objetivo compartilhar a experiência vivida por um dos autores e seus alunos do sexto ano do ensino fundamental II, em uma escola localizada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, por meio da qual, ressaltamos a importância da formação de leitores, capazes de criar seu próprio significado e reconstruir seus pensamentos através de suas experiências pessoais. Apoiamo-nos na crença de que a leitura seja o processo pelo qual o leitor realiza um trabalho ativo de interação, na busca de compreensão e interpretação do texto. Como suporte teórico, recorremos a autores, tais como Geraldi (2006), Kato (1993), Kleiman (1989 e 1992), Koch (2002 e 1987) e Lajolo (1999). Apresentamos algumas atividades realizadas, através das quais os alunos foram estimulados a desenvolver suas capacidades autônomas no processo da leitura.

Palavras-chave: Leitura. Ressignificação. Experiência. Ensino fundamental. UEMS.

1. Introdução

A leitura é um processo dinâmico, rico e quando trabalhada desde os primeiros anos escolares, traz benefícios aos leitores, que passam a ser estimulados a fazer um trabalho ativo de interação, na busca de compreensão e interpretação do texto.

Este artigo tem por objetivo compartilhar a experiência vivida por um dos autores e seus alunos do sexto ano do Ensino Fundamental II, em uma escola localizada em Campo Grande, Mato Grosso do Sul, em que ressaltamos a importância da formação de leitores, capazes de criar seus próprios significados e reconstruir seus pensamentos, através de suas experiências pessoais.

Apresentamos algumas atividades realizadas, em forma de sequência didática, por meio das quais os alunos foram estimulados a fazer relações entre o que estava sendo lido e situações das suas próprias vidas. Buscamos promover discussões, fomentar reflexões e ampliar o repertório de leituras desses alunos.

Para a execução da proposta, trabalhamos com a leitura do livro *Cuidado com o Menino!*, de Tony Blundell, traduzido por Ana Maria Machado.

Os objetivos principais das atividades foram: aprimorar a habilidade leitora, conhecer melhor o gênero, levantar hipóteses sobre o texto, localizar e comparar informações, bem como, incentivar a leitura crítica e prazerosa.

Como suporte teórico, recorreremos a autores, tais como, Geraldi (2006), Kleiman (1992), Koch (2003), Solé (1998) e Soares (1998).

2. A leitura na escola

Por muito tempo, o ensino da leitura baseava-se na apreensão e decodificação de códigos linguísticos. Por mais que o ensino já tenha caminhado em direção ao letramento, ainda vemos alunos que não entendem o que leem, ou que apenas extraem as poucas informações explícitas no texto.

Confirmando a ideia supracitada, os *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*, do ensino fundamental II ressaltam:

É preciso superar algumas concepções sobre o aprendizado inicial da leitura. A principal delas é a de que ler é simplesmente decodificar, converter letras em sons, sendo a compreensão consequência natural dessa ação. Por conta desta concepção equivocada a escola vem produzindo grande quantidade de “leitores” capazes de decodificar qualquer texto, mas com enormes dificuldades para compreender o que tentam ler. (BRASIL, 1998, p. 37).

Conforme as noções de letramento, ensinar a ler e escrever envolve mais processos do que o de decodificação. Para Soares (1998), o letramento capacita os indivíduos a exercerem as práticas sociais de leitura, escrita e oralidade que circulam na sociedade em que vivem.

Para Soares (1998, p. 18): “Nosso problema não é apenas ensinar a ler e a escrever, mas é, também, e, sobretudo, levar os indivíduos – crianças e adultos – a fazer uso da leitura e da escrita, envolver-se em práticas sociais de leitura e de escrita”.

Podemos considerar-nos leitores em tempo integral, no nosso dia a dia. Vivemos rodeados de informações em imagens, fotografias, letreiros, placas de rua, sinais de trânsito, cartões de crédito, revistas, livros e outros. Lemos esses textos de maneira diferente e de acordo com nossas

necessidades. Assim, o papel da escola é o de proporcionar leitura que levem os alunos a buscar, analisar, selecionar, relacionar, organizar as informações do mundo, significar e ressignificá-las para poder exercer a cidadania.

A leitura, encarada como prática social constitui-se em um meio, não em um fim. Ler é uma necessidade pessoal e, nas interações sociais cotidianas, não se lê de uma única maneira, não se decodifica palavra por palavra, nem se verifica a compreensão por exercícios.

Assim, cabe aos professores criar oportunidades aos alunos de ler, constantemente, textos com diversos objetivos, modalidades e práticas. Kock (2003) ainda acrescenta que é preciso planejar aulas de leituras que atendam aos requisitos necessários para propiciar ao aluno oportunidades de vivenciar sua própria construção.

Além disso, conforme Paulo Freire (2005) a escola é o lugar onde os alunos podem se desenvolver como leitores criadores e autônomos de suas interpretações, capazes de se guiarem através de seus interesses pessoais. Para o autor (2005, p. 11), “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e a leitura da palavra deve dar continuidade à leitura de mundo. Para tal, a leitura deve ter significado para o aluno e fazer parte da realidade deles. Dessa maneira, a leitura se dará como um processo interligado entre leitores/textos/autores.

A leitura contribui para a construção de significados a partir do texto, numa interação entre elementos textuais e conhecimentos do leitor.

Kock e Elias (2006, p. 11) observam que

Quando alguém lê algo, inicia aplicando um determinado esquema, alterando-o ou confirmando-o, ou, ainda, tornando-o mais claro e exato. Assim, duas pessoas que estão lendo o mesmo texto podem entender mensagens diferentes, porque seus *esquemas cognitivos* são diferentes, ou seja, as capacidades já internalizadas e o conhecimento de mundo de cada uma são específicos.

De acordo com Solé (1998) ler, compreender e interpretar textos diferentes e com intenções e objetivos diversos, contribui de forma decisiva para autonomia dos indivíduos, na medida em que nos capacita a viver em uma sociedade letrada.

Sendo assim, ler significa e ressignifica o que está dentro e fora do texto e para isso, é necessário que leitores sejam preparados para terem autonomia sobre as suas leituras nas escolas.

Mais ainda, segundo Geraldi (2006), um dos aspectos importantes

ao se praticar a leitura na escola, é a interação social. Para o autor, a leitura é um elemento primordial na evolução do indivíduo e da turma, no que tange à sua evolução, na visão de si próprio como indivíduo social e na sua interação com outros. Conforme Kleiman (1992), quando os alunos são levados a discutir seus entendimentos com os outros, emergem novas visões sobre de mundo.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* sugerem que se faça a leitura colaborativa (BRASIL, 1998, p. 40), ou seja, uma atividade em que o professor lê um texto com a turma e, “durante a leitura, questiona os alunos sobre as pistas linguísticas que possibilitam a atribuição de determinados sentidos”. Essa é uma oportunidade para os alunos trocarem experiências e conhecimentos.

Seguindo a todas essas orientações, pensamos na sequência didática a ser apresentada neste artigo.

3. Apresentação da situação

A sequência didática foi desenvolvida pelos autores do artigo, para alunos do sexto ano, de uma escola municipal, localizada em Campo Grande, em Mato Grosso do Sul, por um dos pesquisadores.

Para a execução da proposta, foram realizadas seis aulas, que se estenderam, conforme o envolvimento da turma com a leitura do livro “Cuidado com o menino!”, de Tony Blundell, traduzido por Ana Maria Machado.

Entendendo que a leitura é um hábito poderoso que auxilia o indivíduo a aprender melhor, ter amor pela literatura, adquirir criticidade e também desenvolver competências discursivas, a presente sequência tem como objetivo aprimorar a habilidade leitora, conhecer melhor o gênero, levantar hipóteses sobre o texto, localizar e comparar informações, bem como, incentivar a leitura crítica e prazerosa.

A experiência teve, como norte, a vontade de desenvolver a consciência na compreensão e interação de significados existentes e adquiridos, fortalecendo suas capacidades de fazer relações entre a ficção e as situações que vivenciam.

4. Sequência didática

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998, p. 41), as atividades sequenciadas de leitura

São situações didáticas adequadas para promover o gosto de ler e privilegiadas para desenvolver o comportamento do leitor, ou seja, atitudes e procedimentos que os leitores assíduos desenvolvem a partir da prática de leitura: formação de critérios para selecionar o material a ser lido, constituição de padrões de gosto pessoal, rastreamento da obra de escritores preferidos, etc. Funcionam de forma parecida com os projetos – e podem integrá-los, inclusive –, mas não têm um produto final predeterminado: neste caso o objetivo explícito é a leitura em si. Nas atividades sequenciadas de leitura pode-se, temporariamente, eleger um gênero específico, um determinado autor ou um tema de interesse.

Assim, baseados nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* de 1998 e nos nossos objetivos, desenvolvemos a seguinte sequência didática:

Etapa 1: Conhecendo os autores e o gênero textual

Para iniciar o trabalho com o livro, os alunos foram para a sala de tecnologias e fizeram uma pesquisa direcionada para conhecer melhor a vida, a obra, o estilo, e curiosidades sobre os autores Tony Blundell e Ana Maria Machado.

A turma foi dividida em grupos e a pesquisa resultou em trabalhos que foram apresentados oralmente na sala de aula.

O texto que iriam ler pode ser considerado um conto moderno, pois é uma versão atual e irreverente do conto clássico *Chapeuzinho Vermelho*, e por ser um texto narrativo, o professor, também autor deste artigo, trabalhou com a turma os conceitos específicos desse gênero, tais como: narrador, lugar, personagens, conflito, clímax e desfecho.

Etapa 2: Antes da leitura

Como forma de motivação, o professor apresentou a obra, brevemente e contou sobre o quê e o porquê os alunos fariam aquela leitura.

Com os livros nas mãos, os alunos exploraram a capa. Observaram os recursos visuais contidos nela e responderam, oralmente, perguntas como: o que as ilustrações informam sobre o texto? De que modo elas formam ou deformam a compreensão do texto?

O professor chamou a atenção para o título do texto “Cuidado com o menino!”, perguntando:

Por que será que o autor colocou esse nome?

Sobre o quê o livro irá falar?

Essas perguntas ajudaram os alunos a levantar hipóteses e aguçaram os seus desejos pela leitura do livro.

Etapas 3: Durante da leitura

O professor iniciou a leitura colaborativa, ressaltando a estrutura do texto e fazendo alguns questionamentos:

O texto inicia-se com “Era uma vez...”, isso lembra que tipo de texto?

Os alunos fizeram relações com outros textos que começam assim e compreenderam, no final da leitura, que o texto era um conto de fadas ao contrário.

A leitura foi compartilhada, para que pudesse haver inferências necessárias provenientes, tanto do professor, quanto dos alunos.

Cada trecho do texto foi recapitulado. Assim, os alunos puderam sanar dúvidas de compreensão e confirmar ou refutar as suas hipóteses.

Durante a leitura os alunos observaram as ilustrações, relacionaram-nas com o texto e expuseram suas dificuldades e compreensões diferentes.

Etapas 4: Depois da leitura

O professor e os alunos recapitularam, oralmente, a história completa. Dessa maneira, puderam compreender melhor sobre as atitudes das personagens e identificar os fatos fundamentais da história.

Depois para provocar a reflexão sobre o texto, os alunos foram encorajados a refletirem sobre os seguintes questionamentos:

- a) O texto lembra alguma outra história já conhecida? Quais?
- b) O texto dialoga com a história “Chapeuzinho Vermelho”. Em que elas são próximas e em que se distanciam?

- c) O lobo dessa estória tem as mesmas características do lobo da história “A Chapeuzinho Vermelho”? Quem era o vilão da estória “Cuidado com o menino!”?

E assim, os alunos iam falando sobre os pontos semelhantes e divergentes entre a estória original de Chapeuzinho Vermelho e a que haviam lido, pontuando as intertextualidades.

Os alunos chegaram à conclusão de que o menino, personagem do texto lido, é mais esperto e mais inteligente que o lobo, pois aproveitou a fome do animal para armar uma estratégia a fim de livrar a sua própria vida da morte. Aproveitando o assunto emergido, o professor trabalhou os conceitos de esperteza, medo e ingenuidade.

Concluíram também que nem tudo o que parece é. O lobo foi ingênuo e o menino conseguiu se livrar dele. Às vezes achamos que o mal tem cara feia, mas nem sempre isso é verdade.

O lobo foi bobo, mesmo tendo mais força física que o menino; se ele quisesse poderia ter comido o garoto, porém ele não teve inteligência e nem percepção das coisas.

Etapas 5: Partindo para a moral da história

Os alunos foram encorajados a formular a moral da estória, escrevê-la e apresentá-la para a turma. Eles se mostraram criativos e, cada vez que uma versão da moral era apresentada, os temas extraídos eram trabalhados em sala.

Como exemplo, os alunos refletiram sobre álcool e drogas, quando discutiram sobre o cuidado que devemos ter ao sermos surpreendidos com ofertas que fazem mal à nossa vida. Na estória, o lobo acabou esquecendo-se do sal assim como muitas vezes nos esquecemos dos bons princípios aprendidos e acabamos erramos o caminho.

5. Considerações finais

Acreditamos que os propósitos de desenvolver o gosto pela leitura, de ampliar o repertório dos alunos e a promover a reflexão, em grande parte, tenham sido atingidos por meio dessa sequência didática, uma vez que a maioria dos alunos aprimoraram suas habilidades de leitura e, consequentemente, sua criticidade.

Pudemos observar que utilizar sequências didáticas para o ensino de leitura pode contribuir para sistematizar melhor os estudos, trabalhar os diferentes gêneros textuais, tornar a aprendizagem mais expressiva e auxiliar no desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias aos alunos.

A leitura colaborativa se mostrou um caminho para levar os alunos a discutirem seus entendimentos com os outros, fazer emergir novas visões sobre de mundo e ressignificar as suas experiências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GERALDI, J. W. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1992.

KOCK, I. *A interação pela linguagem*. 8. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____; ELIAS, V. *Ler e compreender os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

SOARES, M. B. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOLÉ, I. *Estratégias de leitura*. 6. ed. Porto alegre: Artes Médicas, 1998.

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
UMA PROPOSTA PARA O DESENVOLVIMENTO
DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA
E DAS PRÁTICAS DE LEITURA, ESCRITA E LETRAMENTO¹⁵⁶**

Hermínia Silva de Souza (UFAC)

herminiasouza2009@hotmail.com

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)

lindinalamessias@yahoo.com.br

RESUMO

A aquisição da leitura e da escrita permite a apropriação de um instrumental importante para o acesso à inclusão social. Contudo, constata-se que as dificuldades apresentadas nessa área do conhecimento tornaram-se cada vez mais comuns no decorrer dos anos letivos. Conhecendo essa realidade, elaboramos este trabalho que tem como objetivo a busca de caminhos que permitam combater problemas relacionados a essas dificuldades enfrentadas na escola. Inicialmente, abordaremos questões como o que vem a ser consciência fonológica e qual é a sua importância no desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e letramento. Em seguida, apresentamos uma proposta de trabalho com sequência didática, voltada para o 6º ano do Ensino Fundamental. Para isso, o trabalho está fundamentado em Adams *et al.* (2006), Bortoni-Ricardo (2006), Antunes (2009), Cagliari (2009), Carvalhais (2011), Kleiman (2012), Lamprecht *et al.* (2012), Schneuwly, Dolz *et al.* (2013), dentre outros autores. Acreditamos que as discussões teóricas e a proposta metodológica aqui apresentadas possam contribuir tanto para a prática pedagógica do professor de língua portuguesa, quanto para a aprendizagem dos alunos no que se refere à aquisição da leitura, da escrita e do letramento.

Palavras-chave: Consciência fonológica. Leitura. Escrita. Letramento.

1. Introdução

A inquietação relacionada ao tema deste trabalho ocorreu em virtude da existência de significativo número de alunos que chegam ao ensino fundamental II, em uma escola do município de Boca do Acre (AM), com muitas dificuldades para os atos de leitura e de escrita. Dessa forma, pensamos na realização de um trabalho que viesse somar-se a outros na busca de amenizar esses problemas que têm acontecido com bastante frequência nas escolas brasileiras.

¹⁵⁶ Uma versão deste trabalho foi apresentada no XVIII CNLF, em agosto de 2014, no Rio de Janeiro.

Após o resultado das avaliações diagnósticas que são feitas no início do ano letivo na referida escola, a coordenação local verificou deficiências dos alunos quanto à leitura, à escrita e à compreensão de textos, originadas, principalmente, pela falta de aquisição da habilidade proposta no descritor quatro (D4) da matriz de referência do Sistema de Avaliação da Educação no Amazonas (SADEAM) que tem como objetivo a aquisição da competência de identificar os sons de sílabas iniciais, médias e que se repetem em palavras diferentes e nos descritores 12 (D12) e 13 (D13). Tais descritores têm como habilidade reconhecer gêneros de diferentes textos assim como a finalidade de diferentes gêneros textuais. Face a essa situação, elaboramos um projeto de intervenção pedagógica envolvendo atividades nessas áreas.

2. A consciência fonológica e sua importância nas práticas de leitura e de escrita

A consciência fonológica é uma habilidade linguística que tem sido motivo de questionamentos e discussões por parte de estudiosos da língua, fonoaudiólogos e psicólogos. Segundo Carvalhais, (2011, p. 2) o termo consciência fonológica surgiu em finais de 1970 e refere-se à consciência individual da estrutura do som de uma palavra falada. Por ser uma habilidade bastante complexa e importante no desenvolvimento das práticas de leitura e escrita, os estudos nessa área do conhecimento têm se intensificado. Nos últimos anos, muitas pesquisas têm sido realizadas e contribuído, significativamente, para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Para Carvalhais, já nas primeiras pesquisas, como a de Lundberg *et al.* (1980), realizaram-se as primeiras análises relacionando leitura e escrita, com base na avaliação da consciência fonológica na pré-escola. De acordo com a autora (2011, p. 2), “os resultados indicaram que a performance nas tarefas de manipulação dos fonemas em crianças em idade pré-escolar é uma forte preditora da leitura e escrita nos anos seguintes”.

Para Adams *et al.* (2006, p. 19), a consciência fonológica “é a consciência de que a língua é composta de pequenos sons”, dessa forma, é importante que no processo de aquisição da leitura e da escrita, a criança tenha conhecimento desses sons para poder desenvolver com competência a habilidade de leitura. Esses autores afirmam que:

A consciência fonológica é, atualmente, um assunto de grande importância. Crianças que têm consciência dos fonemas avançam de forma mais fácil e

produtiva para a escrita e para a leitura criativas. As que não têm consciência dos fonemas correm sérios riscos de não conseguirem aprender a ler. (ADAMS *et al.*, 2006, p. 17)

Nessa perspectiva, percebe-se a importância do fato de as crianças adquirirem essa consciência dos sons já nos primeiros anos de escolarização para que se possa evitar possíveis transtornos no desenvolvimento de suas práticas de leitura e escrita.

Carvalhais discorre sobre essa relevância quando afirma que

A capacidade para prever se as crianças em idade pré-escolar experimentam dificuldades na leitura e na escrita tem um enorme valor social, econômico e educacional. A identificação de uma criança com problemas de leitura e escrita permite uma intervenção precoce, a fim de prevenir problemas escolares. Em particular, o poder da previsão da consciência fonológica em relação a uma performance tardia de leitura e escrita também é determinante. (CARVALHAIS, 2011, p. 2)

De posse desse conhecimento sobre a importância da consciência fonológica no desenvolvimento da leitura e da escrita, o professor necessita trabalhar essa habilidade. Nesse sentido, Adams *et al.* (2006, p. 21) ensinam que, para o desenvolvimento da “consciência fonológica em todas as crianças, os professores devem conhecer um pouco acerca da estrutura da língua, especialmente da fonologia”. Bortoni-Ricardo (2006, p. 4) reforça a necessidade do conhecimento específico por parte do professor:

Pesquisadores da área de alfabetização, em muitos países de escrita alfabética, argumentam enfaticamente que o reconhecimento das palavras desempenha um papel central no desenvolvimento da habilidade de leitura. Aprender a reconhecer palavras é a principal tarefa do leitor principiante e esse reconhecimento é mediado pela fonologia.

De fato, não se pode negar a pertinência dos conhecimentos do professor no âmbito da Fonologia, quando se trata de ensinar a ler e a escrever.

Às noções aqui apresentadas do que é consciência fonológica, Lamprecht *et al.* (2012, p. 32) acrescentam que ela “caracteriza-se por uma gama de habilidades que, justamente por serem distintas e envolvem unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos da maturação da criança.” Segundo as autoras (p. 33-34), a noção dessa consciência é “ampla, envolvendo um grande número de habilidades de reflexão e manipulação em diferentes níveis que podem exibir um grau maior ou menor de complexidade”.

No que se refere aos diversos níveis de consciência fonológica,

Lamprecht *et al.* (2012, p. 32) consideram que, apesar de não haver um consenso entre os pesquisadores, a maioria caracteriza a consciência fonológica nos seguintes níveis: “Consciência no nível das sílabas, consciência no nível das unidades intrassilábicas e consciência no nível dos fonemas”. Cielo (2000) e Mollica (2012) acrescentam a esses níveis o nível da consciência das palavras. São esses autores que embasam a presente pesquisa.

3. Consciência fonológica e o desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e letramento

As habilidades de ler e escrever são, hoje, consideradas habilidades fundamentais para a inserção do indivíduo nos meios sociais, visto que estamos em uma sociedade globalizada na qual o conhecimento se faz cada vez mais necessário para o pleno exercício da cidadania. Apesar disso, ainda é muito comum nos dias atuais a chegada de alunos ao ensino fundamental II com muita dificuldade na leitura e produção de textos. Consequentemente, muitas vezes nos questionamos a respeito da responsabilidade dessa situação, se ela cabe ao sistema educacional ou à escola.

Segundo Carvalhais (2011, p. 1)

Muitos fatores podem influenciar, potencialmente, o desenvolvimento da leitura e escrita. Fatores extrínsecos à criança como a cultura, a questão socioeconômica e os métodos de instrução, bem como fatores intrínsecos como a capacidade intelectual, as funções sensoriais e físicas, as capacidades de produção oral, o conhecimento de conceitos escritos.

Nesse fragmento podemos perceber o grau de complexidade que envolve as habilidades de leitura e de escrita, uma vez que muitos fatores podem influenciar na aquisição dessa prática. De posse desse conhecimento, o professor precisa estar preparado para enfrentar tais desafios, que, sem dúvida, exigem muito preparo e disponibilidade para ajudar o aluno a superar as dificuldades e as incertezas, muitas vezes presentes no cotidiano escolar.

Sobre esse grau de complexidade, Bortoni-Ricardo discorre, trazendo definições de diversos autores:

Ler e escrever são processos complexos – o segundo ainda mais complexo que o primeiro – que exigem conhecimentos de natureza sintática, semântica e pragmático-cultural, que o leitor vai adquirindo à medida que amplia o seu léxico ortográfico, nos estágios subsequentes à fase de alfabetização. Mas ressaltam que, na fase inicial da aprendizagem da leitura, a competência es-

sencial a ser desenvolvida é a decodificação de palavras, o que por sua vez implica um processamento fonológico. (BORTONI-RICARDO, 2006, p. 4)

As palavras de Bortoni-Ricardo remetem ao que foi afirmado na seção anterior acerca da importância dos conhecimentos de fonologia no processo da alfabetização. Efetivamente, a tarefa de organizar um texto para um leitor/escritor inicial não é fácil, uma vez que requer um grau elevado de conhecimento linguístico. Tanto Carvalhais quanto Bortoni-Ricardo propõem um trabalho inicial da lecto/escrita com a decodificação e codificação de palavras, evitando-se, contudo, a mecanicidade e utilizando-se textos com significado para a vida dos discentes.

Ao desenvolver o trabalho com a diversidade de textos que circulam no meio social, a escola estará contribuindo para o ensino significativo, ou seja, além de contribuir para a aprendizagem da leitura e escrita, estará direcionando-os ao processo de letramento que é, segundo Kleiman (2013, p. 19) “um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos”.

4. Sequência didática: uma proposta para o trabalho com a consciência fonológica e o desenvolvimento das práticas de leitura, escrita e letramento

Trabalhar com leitura e escrita de texto constitui um grande desafio para o professor de língua portuguesa, porque muitos fatores interferem na aprendizagem dos estudantes. Nesse trabalho, apresentamos uma sequência de atividades baseada na proposta de Schneuwly, Dolz *et al.* (2004). Segundo os referidos autores, “uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (2004, p. 82).

Desse modo, pensamos que o trabalho com esse conjunto de atividades pode oferecer significativas contribuições para melhorias tanto no que diz respeito às estratégias de aprendizagem planejadas pelo professor, quanto à aprendizagem dos alunos, pois, segundo Guimarães e Kersch (2012, p. 28):

Não basta a escola ensinar seus alunos a ler e escrever, mas cabe a ela criar condições para que eles desenvolvam suas habilidades de leitura e escrita em situações muito próximas ao que se faz na sociedade (se não for possível em situações da própria realidade), porque os alunos precisam ser capacitados para agir em todas as instancias, dentro e fora da escola nas práticas exigidas

pela sociedade.

Com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento das competências de leitura e escrita proposta pelas autoras, em que se devem criar condições para que o aluno se desenvolva dentro e fora da escola, propomos um projeto de intervenção pedagógica que prioriza essas atividades.

Inicialmente fez-se o planejamento de todas as etapas das atividades a serem realizadas com base nas matrizes de referência do Sistema de Avaliação da Educação no Amazonas (SADEAM), tópico I, que refere-se à aquisição do sistema da escrita através da habilidade de manifestar consciência fonológica. Desenvolvem-se atividades envolvendo o descritor 4, cujo objetivo é a aquisição da competência de identificar os sons de sílabas iniciais, médias e que se repetem em palavras diferentes.

Nessa etapa, trabalham-se textos do gênero poema, com os alunos participando das seguintes atividades:

- 1 Roda de conversa sobre o gênero poema;
- 2 Roda de leitura e escuta de poemas de diversos autores;
- 3 Atividades lúdicas com palavras que constem nos poemas trabalhados em sala de aula, por exemplo, jogo de memórias, jogos com os nomes dos desenhos, mudanças de letras para formar novas palavras, formação de palavras a partir da inclusão e exclusão de fonemas;
- 4 Produção de poemas pelos alunos;
- 5 Realização de um sarau de poemas produzidos pelos alunos.

Nessas atividades podem ser utilizados vários poemas, dentre os quais podemos citar:

Raridade

A arara
é uma ave rara
pois o homem não para
de ir ao mato caçá-la
para a pôr na sala
em cima de um poleiro
onde ela fica o dia inteiro
fazendo escarcéu
porque já não pode voar pelo céu.
E se o homem não para

de caçar arara,
hoje uma ave rara,
ou a arara some
ou então muda seu nome
para arrara

(PAES, 1989)

Letra Mágica

Que pode fazer você
para o elefante
tão deselegante
ficar elegante?
Ora, troque o f por g!
Mas se trocar, no rato,
o r por g,
transforma-o você
(veja que perigo!)
no seu pior inimigo:
o gato.

(PAES, 1989).

Após essas atividades, ocorrerá a segunda etapa do projeto, desenvolvendo-se o tópico II da matriz de referência do SADEAM que refere-se à habilidade de mobilizar diferentes suporte de gêneros textuais. Serão desenvolvidas atividades referentes aos descritores D12 e D13 que têm como habilidade reconhecer gênero de diferentes textos e reconhecer a finalidade de diferentes gêneros textuais.

Nessa etapa serão desenvolvidas as seguintes atividades:

- 1 Roda de conversa sobre o gênero textual e-mail: o que é, como e quando surgiu, importância para o processo de comunicação, cuidados necessários ao enviar e receber e-mails, pontos positivos e negativos na transmissão de e-mails;
- 2 Apresentação de imagens de vários modelos de e-mails, análise das marcas de oralidade, tipos de linguagens, estrutura textual etc.;
- 3 Roda de leitura de e-mails;
- 4 Produção de e-mails manuscritos em dois modelos: para um colega, convidando para uma visita à biblioteca municipal e para a gestora da escola, solicitando uma visita ao laboratório de informática;

- 5 Visita ao laboratório de informática para a criação de um e-mail coletivo e transcrição dos e-mails manuscritos para seus respectivos destinatários.

Cada atividade proposta no projeto foi planejada com o intuito de contribuir para o desenvolvimento das habilidades de leitura, escrita e letramento, dessa forma, a presença do professor como mediador é de fundamental importância. Nesse trabalho, levamos em consideração a proposta de leitura tutorial apresentada por Bortoni-Ricardo, Machado e Castanheira (2010)

Entende-se como leitura tutorial aquela em que o professor exerce papel de mediador durante o processo de leitura e compreensão: nessa proposta, o professor deve atuar fazendo intervenções didáticas, por meio das quais, interage com os alunos, à compreensão do texto [...] A leitura tutorial é, pois, uma leitura compartilhada. (BORTONI-RICARDO, MACHADO & CASTANHEIRA 2010, p. 51),

À proposta das autoras acrescentamos que não só as atividades de leitura serão mediadas pelo professor, mas também as demais atividades como as de expressão oral, a escrita e reescrita dos textos, bem como as atividades lúdicas apresentadas na 1ª etapa.

Portanto, ressaltamos a importância do trabalho do professor em prol do desenvolvimento da habilidade de leitura e escrita tendo em vista a aquisição não só de uma leitura mecânica de palavras, mas de uma leitura que ofereça ao aluno a possibilidades de exercer a cidadania com dignidade.

5. Considerações finais

Espera-se que o presente trabalho contribua com algum suporte para solucionar problemas do cotidiano escolar das crianças e venha oferecer subsídios e servir de apoio para o professor para solucionar algumas questões em relação às dificuldades de leitura e de escrita

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMS, Marylin Jager et al. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed-Bookman, 2006.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. Métodos de alfabetização e consciência fonológica: o tratamento de regras de variação e mudança. *SCRIP-*

TA, *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras e do Centro de Estudos Luso-afro-brasileiros da PUC Minas*, vol. 9, n. 18, p. 201-220, 2006.

_____; MACHADO, Veruska Ribeiro; CASTANHEIRA, Salete Flores. *Formação do professor como agente letrado*. São Paulo: Contexto, 2010.

CARVALHAIS, Lénia. *Treino de consciência fonológica em crianças com dificuldades de aprendizagem*. Disponível em:

<<http://www.ldworldwide.org/pdf/portuguese/angola/ssl/angola-ssl-n2v1-carvalhais1.pdf>>. Acesso em: 20-12-2014.

GUIMARÃES, Ana Maria de Matos; KERSCH, Dorotea Frank. (Orgs.). *Caminhos da construção*: projetos didáticos de gêneros. São Paulo: Mercado de Letras 2012.

<http://www.sadeam.caedufjf.net/wpcontent/uploads/2012/06/Matriz_Alfabetizacao_LP_3EF_SADEAM.pdf>. Acesso em: 20-12-2014.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura, teoria & prática*. Campinas: Pontes, 2013.

LAMPRECHT, Regina Ritter et al. *Consciência dos sons da língua*: subsídio teórico e prático para alfabetizadores, fonoaudiólogo e professores de língua inglesa. 2. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2012.

PAES, José Paulo. *Olha o bicho*. São Paulo: Ática, 1989.

SCHNEUWLY, Bernardo; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

**TEXTOS DA ANTIGUIDADE¹⁵⁷
QUE APONTAM PARA ESTRATÉGIAS RETÓRICAS
NO USO COMUM DE METÁFORAS
NAS CARTAS DE SÊNECA A LUCÍLIO
E DE PAULO AOS CORÍNTIOS**

Zilda Andrade Lourenço dos Santos (UFES)
zidals@yahoo.com.br
Leni Ribeiro Leite (UFES)

RESUMO

Neste trabalho, o interesse na aproximação de discursos de Sêneca e Paulo se presta a uma tentativa de compreendê-los de acordo com as condições de produção na vigência do primeiro século d. C. Como delimitação para análise se destaca a imagem do atleta e o cuidado do corpo como uma significativa alegoria que fornece diferentes significados metafóricos, tanto na carta 80.3-4 de Sêneca a Lucílio, quanto na carta de Paulo em I Coríntios 9. 24-27. No percurso da pesquisa, a função retórica da metáfora será pontuada como uma força argumentativa nas cartas analisadas. Sobre o valor do uso da metáfora, na carta 59.6, dirigida a Lucílio, Sêneca avalia a importância da metáfora como um recurso da linguagem que favorece uma melhor compreensão de certas ideias expostas em um discurso. Essa defesa de Sêneca está em comum acordo com as instruções de Aristóteles sobre o funcionamento da retórica em relação ao uso da metáfora, orientando que a similaridade pretendida deve ser bem compreendida, e não um enigma a ser decifrado.

Palavras-chave: Textos da Antiguidade. Estratégias retóricas. Paulo. Sêneca. Lucílio.

O percurso por textos da antiguidade clássica pretendido nesta pesquisa está direcionado especialmente a dois personagens: Sêneca e Paulo. Estes deixaram suas marcas no contexto da história do império romano no primeiro século d.C., através do registro de parte de seus escritos preservados e disponíveis. Com base nesses textos herdados da antiguidade, vislumbra-se uma possibilidade de se perceber o modo como Sêneca e Paulo se posicionam em seus escritos e o impacto da retórica na manifestação da construção desses discursos.

Neste trabalho há um propósito que se direciona na busca de compreender o uso da metáfora como resultado de estratégias retóricas nas produções de Sêneca e Paulo, através da escrita de suas cartas. Como

¹⁵⁷ Uma versão deste trabalho foi apresentada na IX JNLFLP, em novembro de 2014.

delimitação para análise, destaca-se a imagem do atleta como uma significativa alegoria que fornece diferentes significados metafóricos em relação ao preparo físico como cuidado do corpo, tanto na carta 80.3-4 de Sêneca a Lucílio, quanto na primeira carta de Paulo aos Coríntios, no cap. 9 e versos 24-27.

No percurso desta pesquisa, a função retórica da metáfora é pontuada como uma força tanto argumentativa quanto persuasiva nas cartas analisadas. Por um lado, o gênero epistolar, por suas próprias características, favorece a expansão da argumentação pela liberdade de exposição das ideias. Por outro lado, o ato de aconselhar, inerente aos escritores aqui analisados, requer uma habilidade de persuasão que pode ser captada através do discurso.

Young (2005, p. 10) informa que no período de predominância do helenismo o gênero epistolar teve uso frequente na produção literária. Na sua essência, os objetivos eram de aconselhamento, advertência, exortação, sendo as cartas recheadas com temas de relevância nos campos da filosofia doutrinária ou mesmo psicologia, da moral etc.

A retórica romana tomou forma e importância a partir da figura de Cícero, que nesse campo conseguiu criar um link entre gregos e romanos. Na sequência da trajetória histórica dos pensadores romanos, Quintiliano realizou uma retrospectiva, também remontando aos gregos e a Cícero, para definir retórica na perspectiva de uma discussão sobre os significados e efeitos da persuasão no discurso. Assim, na obra *Institutio Oratoria* ele pontua que a reflexão é um aspecto fundamental no campo da retórica, porque se adapta às diferentes circunstâncias (Livro II cap. XIII.2). Nessa perspectiva, Quintiliano (Livro II, cap. XV.3-4) comenta que a definição mais frequente no seu tempo era a de “retórica como o poder de persuadir” e ainda ressalta que para ele a ideia de poder estava diretamente ligada ao sentido do termo grego δύναις¹⁵⁸ (dinâmica).

Habinek (2005, p. 61) ressalta que no final da obra *Institutio Oratoria*, Quintiliano argumenta que a finalidade da retórica é a formação de um homem que combine a sabedoria do grego com a praticidade do romano. Desse modo, esse contexto histórico do primeiro século d.C. exerceu uma influência fundamental na produção da escrita nas cartas de Sê-

¹⁵⁸ No original da obra em latim *Institutio Oratoria* o termo grego δύναις é mantido sem tradução e sendo seu uso herdado do pensador grego Sócrates. Para Quintiliano, a palavra dinâmica seria mais bem aplicada do que a palavra poder.

neca e nas de Paulo. Tal fato se torna preponderante para uma análise comparativa entre esses dois autores.

Uma marca que pode ser estabelecida como um lugar comum entre a retórica de Sêneca e Paulo é o uso da metáfora. Em análises de temas comuns a esses dois autores, torna-se relevante observar o uso da metáfora como fonte para estabelecer a argumentação e persuasão na enunciação do gênero epistolar. Sobre o uso da metáfora, assim Sêneca se expressa em uma de suas cartas a Lucílio:

Encontro em ti, contudo, algumas metáforas que, sem serem audaciosas, são de certo modo atrevidas; encontro símiles – mas proibirem-nos o uso destas figuras a pretexto de que só nos poetas elas são legítimas, significa que não se leram os autores antigos, de uma época ainda não deformada pela obsessão da eloquência. Tais autores, embora falando com simplicidade e com a única preocupação de se fazerem entender têm um estilo repleto de comparações, que, aliás, reputo necessárias aos filósofos, não pela mesma razão que aos poetas, mas como meio de superar as limitações da linguagem e de permitir, quer ao orador quer ao auditório, a apreensão da direta da matéria em causa (*Carta 59.6*).

Sobre o valor do uso da metáfora, Sêneca avalia essa importância como um recurso da linguagem que favorece uma melhor compreensão de certas ideias expostas em um discurso. Essa defesa de Sêneca está em comum acordo com as instruções de Aristóteles sobre o funcionamento da retórica em relação ao uso da metáfora, orientando que a similaridade pretendida deve ser bem compreendida e não um enigma a ser decifrado.

Aristóteles, partindo de formulações sobre retórica, faz a seguinte referência à metáfora: “Ademais, com o uso da metáfora dão-se nome às coisas inomináveis. Por conseguinte, não devemos extrair-las das coisas distintas, mas daquelas semelhantes e análogas, tal que a similaridade seja claramente percebida” (*Retórica*, Livro III, cap. 2).

Segundo Ricoeur (2000, p. 19), Aristóteles, em seus tratados, defende que a metáfora pode exercer uma ação retórica ou desempenhar um papel na criação poética. Nessa perspectiva, a poesia e a eloquência “delineiam dois universos diferentes no discurso”, e dessa forma, pode-se identificar duas funções da metáfora no discurso: função retórica e função poética.

Em suas reflexões sobre a metáfora como retórica, Boot (1992, p. 58) observa que “metáforas instrumentos”, se bem sucedidas, reverterem-se em resultados às vezes surpreendentes no ato da comunicação entre falantes. Nesse sentido, metáforas intencionais pressupõem um propósito

retórico. Essas colocações de Boot estão em acordo com as considerações aristotélicas que apontam para o valor da metáfora no discurso, contribuindo para o entendimento de abstrações, permitindo ao destinatário perceber as coisas não ditas, mas mostradas pela metáfora. O recurso da metáfora também promove no interlocutor o gosto da surpresa ao receber uma ideia nova construída por intermédio da metáfora (ARISTÓTELES, *Retórica*, Livro III, cap. 11).

Sêneca se distancia daquele formalismo retórico, que se atrelava ao estilo, para usar suas próprias formas de persuasão, entre as demais, o uso de metáforas. Nesse sentido, ele lança mão da retórica da metáfora para dar relevo e amplitude às suas ideias na forma de aconselhar seu amigo Lucílio. Paulo assume atitude semelhante na produção de suas cartas às igrejas as quais ele se dirige.

Veyne observa que a educação romana do primeiro século d.C. deixa refletir uma certa herança dos gregos. O objetivo da educação naquele momento, visando moldar o caráter do cidadão romano, tinha como propósito dar uma formação que permitisse ao indivíduo na fase adulta se esquivar dos vícios causadores da decadência. Um dos princípios básicos da educação se voltava para exercícios de condicionamento físico, independente de uma formação específica voltada para o atletismo. A preocupação do ensino se voltava para o fortalecimento dos músculos do corpo físico e da moralidade do caráter (VEYNE, 2009, p. 27). Em alguns de seus aspectos, esses propósitos educativos da sociedade romana eram compatíveis com certos princípios da filosofia estoica¹⁵⁹.

Esse modo de pensar sobre o cuidado da formação do cidadão romano, no transcorrer dos séculos I e II d.C., despertou o interesse de Foucault em focalizar sua atenção nesse momento histórico. Em sua tentativa de compreender o comportamento dos estoicos na constituição de suas subjetividades, Foucault encontra no gênero epistolar uma forma explicitada do que poderia se chamar a escrita de si na amplitude da relação alma e corpo, no cotidiano da vida. Em especial, Foucault direciona-se para a escrita das cartas de Sêneca a Lucílio, levantando dados que o auxiliam em sua análise focalizada no comportamento dos estoicos¹⁶⁰ na

¹⁵⁹ O novo estoicismo se desenvolveu em Roma sob o império e está ligado a três grandes nomes: Sêneca (0-65 d.C.), Epicteto (50-125 d.C.) e o imperador Marco Aurélio (121-180).

¹⁶⁰ O estoicismo ensina o desenvolvimento do autocontrole e da firmeza como um meio de superar emoções destrutivas. Defende que tornar-se um pensador claro e imparcial permite compreender a

vigência dos séculos I e II d. C. (FOUCAULT, 2004).

Em seu tratado sobre a escrita de si, Foucault faz um levantamento de algumas dimensões que se estabelecem através de efeitos produzidos pelo gênero epistolar. Em primeiro plano, os textos epistolares caracterizam-se por marcas que evidenciam seu direcionamento a determinado destinatário(s). Tomando como base este ponto de partida, o remetente se coloca como primeiro leitor de seu texto, e nestes termos, Foucault comenta que independente do direcionamento do texto epistolar, ele também contribui na formação de si, porque, “ao se escrever, se lê o que se escreve, do mesmo modo que, ao dizer alguma coisa, se ouve o que se diz” (FOUCAULT, 2004, p. 153). Vale ressaltar que o texto epistolar propicia o exercício de si, pela leitura que o escritor faz de suas próprias palavras. Assim, a carta oferece uma possibilidade de reflexão não somente ao destinatário, mas também ao remetente que se beneficia de um momento de revelar-se a si mesmo, como um decifrar-se por si. Tanto a narrativa de acontecimentos do cotidiano, como também uma reflexão sobre um determinado tema dá certa dimensão da escrita de si através do gênero epistolar. Tal fenômeno proporciona uma oportunidade ao remetente de se presentificar em detrimento da ausência, permitindo que o olhar do outro se lance sobre si mesmo e consequentemente sobre quem escreve. O ato de se fazer presente através da carta se dá na forma de exposições pessoais de sentimentos, revelações e reflexões pessoais, na tentativa de se mostrar ao outro, aconselhamento como revelação de seus próprios valores. A carta é uma forma simbólica de encurtar o espaço da separação e a atualização dos relatos dos acontecimentos para vivificá-los na memória, tanto do remetente quanto do destinatário (FOUCAULT, 2004, p. 159).

Por um lado, essas considerações apontadas por Foucault são inerentes às produções das cartas de Sêneca a Lucílio. Por outro lado, é importante destacar que mesmo não havendo referências de Foucault às cartas de Paulo, torna-se viável traçar um paralelo entre a escrita das cartas de Sêneca e de Paulo, submetendo-as a um entendimento dos princípios da escrita de si apontados por Foucault. Vale destacar que não há documentação que comprove a existência de Lucílio como personagem histórico. Fictício ou não, Lucílio, no papel de destinatário das cartas de Sêneca, tem a função de representar os leitores de Sêneca, tanto no contexto

razão universal (*logos*). Um aspecto fundamental do estoicismo envolve a melhoria da ética do indivíduo e de seu bem-estar moral.

histórico da época, quanto leitores posteriores. Assim, ideia semelhante pode ser aplicada aos destinatários das cartas de Paulo, pois não se limitam aos participantes das igrejas as quais ele se dirigiu, mas aos leitores em toda sua amplitude e potencialidade.

Neste trabalho, o interesse se volta para uma análise da retórica da metáfora da imagem do atleta, nos pontos 3 e 4 da carta 80 de Sêneca a Lucílio e logo a seguir, pontos da primeira carta de Paulo aos Coríntios no capítulo 9.

Sêneca oferece conselhos a Lucílio, usando a força persuasiva da metáfora como mostra este trecho de sua carta:

E penso sobretudo nisto: se o corpo pode, à força de treino atingir um grau de resistência tal que permite ao atleta suportar a um tempo os muros e pontapés de vários adversários, que o torna apto a aguentar um dia inteiro sob um sol abrasador, numa arena escaldante, todo coberto de sangue – não será mais fácil ainda dar à alma uma tal robustez que a torne capaz de resistir sem ceder aos golpes da fortuna, capaz de erguer-se de novo ainda que derrubada e espezinhada?! De fato, enquanto o corpo, para tornar-se vigoroso depende de muitos fatores materiais, a alma encontra em si mesma tudo quanto necessita para se robustecer, alimentar, exercitar. Os atletas precisam de grande quantidade de comida e bebida, de muitos unguentos, sobretudo de um treino intensivo: tu, para atingires a virtude, não precisarás de dispendir um tostão em equipamento! Aquilo que pode fazer de ti um homem de bem está dentro de ti. Para seres um homem de bem só precisas de uma coisa: a vontade (*Carta 80.3.4*).

A partir da metáfora que toma a imagem do atleta como ponto de referência, Sêneca desenvolve sua argumentação a partir do valor que a cultura romana atribuía ao esporte e a competição. A metáfora usada por Sêneca nessa carta a Lucílio faz reviver na memória do leitor a imagem de um atleta bem preparado para uma competição. É interessante a construção de um paralelo entre o corpo do atleta e a alma daquele que se dispõe a adquirir a sabedoria. A cena que enfoca os pontos importantes para o fortalecimento do corpo do atleta é construída vivamente no imaginário do leitor. Surpreendente é notar como a comparação da importância dos exercícios e da alimentação, fundamentais para a aquisição da resistência corporal, resume-se unicamente à vontade como condição da alma para fortalecimento do homem de bem.

Essa metáfora retórica está investida da argumentação porque traz para o leitor a imagem convincente de um atleta, tão valorizada naquele contexto social e cultural. Pode ser persuasiva porque, através do valor da imagem do atleta, conclama-se uma ação semelhante para o homem de bem, com a vantagem de possuir em seu próprio interior a vontade,

que pode resultar na disposição. A persuasão nessa carta de Sêneca se efetua não somente no âmbito da convicção, mas também no da ação.

Foucault menciona que Demetrius¹⁶¹ lançou mão da imagem do atleta para compará-lo com o sábio, e o próprio Sêneca cita esse fato no livro VII *De beneficiis*. Nessa construção de comparação entre sábio e atleta algumas características são colocadas em destaque. O treinamento do bom atleta deve ser voltado para alguns movimentos elementares como garantia para a condição física. Assim, a formação atlética do sábio, por similaridade, fundamenta-se nas práticas básicas e necessárias para fortalecer o indivíduo em seus enfrentamentos no transcorrer de sua existência. Foucault ressalta que essa é a formação atlética do sábio. Nesses termos, o atleta estoico tem que lutar para enfrentar adversidades nos acontecimentos do mundo que o cerca. (FOUCAULT, 2011, p. 287).

Paulo, em sua primeira carta ao Coríntios, também lança mão da imagem do atleta para aplicar alguns pontos de comparação de seus significados. A cena construída apresenta o atleta numa árdua competição, como mostra a descrição:

Não sabeis que aqueles que correm no estádio, correm todos, mas um só ganha o prêmio? Correi, portanto, de tal maneira a consegui-lo. Os atletas se absterem de tudo; eles, para ganhar uma coroa perecível; nós, porém, para ganharmos uma coroa imperecível. Quanto a mim, é assim que corro, não ao incerto; é assim que pratico o pugilato¹⁶², mas não com alguém que fere o ar. Trato duramente o meu corpo e reduzo-o à servidão, a fim de que não aconteça que tendo proclamado a mensagem aos outros, venha eu mesmo a ser reprovado (I Coríntios 9. 24-27).

Ao analisar e avaliar o cuidado de si no contexto da antiguidade, com um foco orientado para os séculos I e II d. C., Foucault faz alguns comentários que podem ser aplicados aos argumentos que Paulo sugere silenciosamente com a estratégia do uso da metáfora da imagem do atleta. Foucault estabelece a ideia do hábito da concentração a partir da seguinte expressão: “praticar caminhada sem olhar para os lados.” É preciso caminhar olhando em frente, o que significa concentrar-se para não perder o alvo. Para desenvolver essa ideia, Foucault também parte da metáfora criada com a figura do atleta, na preparação para a corrida ou para

¹⁶¹ Demétrio nasceu, provavelmente, no início do século I d.C. Já era conhecido pela sua doutrina e por sua vida cínica nos anos do império de Calígula. Foi contemporâneo de Sêneca que o admirava e citava em suas obras.

¹⁶² Pugilato. Do latim *pugilatu*. Ato de lutar ou bater com os punhos. Disputa a soco ou a murro.

a luta, no treino do gesto pelo qual o arqueiro lançará a flecha em direção ao alvo, assim também como essa metáfora usada na primeira carta de Paulo aos Coríntios. Para Foucault, a aplicação dessa metáfora consiste em “construir o vazio em torno de si, não se deixando levar e nem distrair pelos ruídos, ou pelos que estão em volta” (FOUCAULT, 2011, p. 200). Nessa perspectiva, é fundamental a concentração da atenção na meta que se quer alcançar. Concentração é uma expressão muito significativa no esporte. De certo modo, esta é também uma possibilidade de aplicação da metáfora do atleta que Paulo usa como força persuasiva para convencimento dos pertencentes à igreja de Corinto. Nesse contexto, o alvo a ser alcançado se voltava para o ideal do processo da santificação. O próprio Paulo se inclui como esse atleta que corre e também disputa para atingir a meta, demonstrando que a ação de controle do corpo é princípio básico para enfrentamento da luta.

Para obtenção da vitória na competição é necessário que haja concentração, esforço e espírito de conquista. Nesses termos, a coroa apresenta-se como uma metonímia que se mostra na representação da vitória. Com tal simbolismo, Paulo contrapõe perecível e perene, pois a coroa de louro¹⁶³ tem curta durabilidade, enquanto a coroa do reino eterno dura para sempre.

O gênero epistolar, como mostrado neste trabalho, indica que a reciprocidade que a correspondência estabelece não é simplesmente a do conselho e da ajuda: ela é a do olhar e do exame. A carta que como exercício, trabalha para a subjetivação do discurso verdadeiro (FOUCAULT, 2011, p. 156). Desse modo, observa-se que há uma proximidade entre as ideias de Sêneca e Paulo na forma de escolha e uso da metáfora do atleta como estratégia retórica de persuasão. Através da comparação de ações cotidianas com as regras de uma técnica de vida, o indivíduo se reveste de uma resistência que capacita-o a enfrentar os obstáculos que se depa-ram em sua corrida, na busca do alcance do alvo proposto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARISTÓTELES. *Retórica*. Trad. Marcelo Silvano Madeira. São Paulo:

¹⁶³ Na Grécia antiga, os atletas eram premiados com as coroas de pequenos ramos entrelaçados, que representavam a suprema glória para a alma grega. A coroa de louros, ou láurea, então, passou a simbolizar a vitória, sobretudo nos jogos olímpicos.

Rideel, 2007.

BÍBLIA de Jerusalém. São Paulo: Paulus, 2012.

BOOT, Wayne. A metáfora como retórica: o problema da avaliação. Trad.: Morisis Aranha Camargo. In: SACKS, Sheldon (Org.). *Da metáfora*. São Paulo: Pontes, 1992.

FOUCAULT, Michael. A escrita de si. In: _____. *Ditos e escritos*, vol. V. Org. e seleção dos textos: Manoel Barros de Mota. Trad.: Elisa Monteiro e Inês Autran Dourado Barbosa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. Trad.: Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

HABINEK, Thomas. *Ancient rhetoric and oratory*. USA: Blackwell Publishing, 2005.

QUINTILIANO. *Institutio Oratoria*. I and II Books. Translated from Latin by Butler. London: Wiliam Heinemann LTDA, 1966.

RICOEUR, Paul. *Metáfora viva*. Trad.: Joaquim Torres Costa e Antônio M. Magalhães São Paulo: Loyola, 2000.

RUDEN, Sarah. *Apóstolo Paulo*. Trad.: Marcelo Musa Cavallari. São Paulo: Benvirá, 2013.

SÊNECA, L. A. *Cartas a Lucílio*. Trad., prefácio e notas: J. A. Segurado e Campos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1991.

VEYNE, Paul. O império romano. In: _____. *História da vida privada*. Trad.: Hildegard Feist. São Paulo: Schwarcz, 2009.

YOUNG, F; AYRES, L.; LOUTH, (Orgs.). *The Cambridge history of early christian literature*. United Kingdom: Cambridge University Press, 2008.

**TIRAS DAS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
NOS LIVROS DIDÁTICOS
NAS TEMÁTICAS DE GÊNERO,
SEXUALIDADE E DIVERSIDADE**

Catarina Santos Capitulino (UEMS)

cacaulevitaibg@hotmail.com

Lucas Recalde (UEMS)

lucasrecalde@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade nas tiras de histórias em quadrinhos inseridas nos livros didáticos. Trabalha-se especificamente com dois livros didáticos de diferentes coleções, os quais são *Trabalhando com a Linguagem* organizado por Ferreira et al. (2009) do 7º ano do ensino fundamental, e *Projeto Eco Língua Portuguesa* pensado por Hernandez & Martin (2010) do 2º ano do ensino médio. O presente artigo aborda reflexões sobre como o corpo e as marcas de gênero são apresentadas em algumas tiras retiradas dos livros didáticos. Considera-se que as histórias em quadrinhos utilizam linguagens que se aliam, a verbal e não verbal e, portanto, expressam valores históricos e sociais que modela pensamentos e ações. Portanto, objetiva-se discutir sobre a temática tendo em vista as práticas educativas, pois no âmbito escolar os corpos e mentes são escolarizados e as identidades de gêneros são vigiadas para atingirem o comportamento normativo. Entende-se o corpo além dos fatores biológicos e considera-se sua subjetividade. Os referenciais utilizados são Felipe (2012); Filha (2012); Goellner (2012); Louro (2000); Silva (2010). Nessa perspectiva, as histórias em quadrinhos são artefatos culturais que devem ser vistas na Educação como possibilidade para discutir sobre os temas transversais: gênero, sexualidade e diversidade.

Palavras-chaves: Linguagem. Histórias em quadrinhos. Tema transversal.

1. Introdução

Este trabalho objetiva refletir sobre as questões gênero, sexualidade e diversidade nas tiras de histórias em quadrinhos inseridas nos livros didáticos.

Trabalha-se com dois livros didáticos de diferentes coleções, os quais são *Trabalhando com a Linguagem*, organizado por Ferreira et al. (2009), do 7º ano do ensino fundamental, e *Projeto Eco Língua Portuguesa*, pensado por Hernandez & Martin (2010), do 2º ano do ensino médio.

Reflexões de como o corpo e as marcas de gênero são apresentadas em algumas tiras retiradas dos livros didáticos fazem parte do trabalho, pois se considera que as histórias em quadrinhos utilizam linguagens que se aliam, a verbal e não verbal e, portanto, expressam valores históricos e sociais que modela pensamentos e ações.

Portanto, objetiva-se discutir sobre a temática tendo em vista as práticas educativas, pois no âmbito escolar os corpos e mentes são escolarizados e as identidades de gêneros são vigiadas para atingirem o comportamento normativo. Entende-se o corpo além dos fatores biológicos e considera-se sua subjetividade.

O trabalho divide-se em três momentos. O primeiro momento apresenta-se as Histórias em Quadrinhos como gênero textual/discursivo. No segundo momento, sua inserção nos livros didáticos e para finalizar uma breve análise das histórias em quadrinhos com as temáticas: gênero, sexualidade e diversidade que são sustentadas pelos temas transversais presentes nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998).

Observa-se que os comportamentos de meninos e meninas, homens e mulheres são explicados segundo a natureza biológica e baseados na vigilância dos corpos. Segundo Felipe (2012, p. 220) “[...] com relação às meninas se exige uma série de comportamentos para que elas mantenham a ordem, a disciplina, o capricho, que não se metam jamais em confusão, ao passo que os meninos são incentivados e jamais levarem desaforo pra casa.” Até mesmo antes do nascimento existe uma preparação específica para cada gênero e o que vai constituindo sua identidade. As histórias em quadrinhos podem ser trabalhadas com o intuito de ajudar a preservar a singularidade de cada sujeito.

Os referenciais utilizados são Felipe (2012); Filha (2012); Goellner (2012); Louro (2000); Silva (2010). Nessa perspectiva, as histórias em quadrinhos são artefatos culturais que devem ser vistas na Educação como possibilidade para discutir sobre os temas transversais: gênero, sexualidade e diversidade.

2. Histórias em quadrinhos como gênero textual

As histórias em quadrinhos são consideradas um gênero textual, pois é um texto que reúne as diversas formas da linguagem verbal e não verbal. De acordo com Bakhtin (2003, p. 262) os gêneros textuais/discursivos “são tipos relativamente estáveis de enunciados” que acontecem

durante a comunicação. Portanto, considera-se o contexto discursivo para se estudar um gênero.

Marcuschi (2003, p. 22), aponta que os gêneros textuais/discursivos “são entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa.” Nessa perspectiva, os gêneros são mecanismos e mediadores para garantir a comunicação.

Schneuwly (2004, *apud* VIEIRA, 2013, p. 245), estabelece que “o instrumento, para se tornar mediador, para se tornar transformador da atividade, precisa ser apropriado pelo sujeito; ele não é eficaz senão à medida que se constroem, por parte do sujeito, os esquemas de sua utilização”. Pode-se dizer que os gêneros textuais são utilizados em todo momento pelo sujeito segundo as necessidades de comunicação.

A inserção dos diferentes gêneros textuais/discursivos, na escola visam, assim, as diferentes práticas sociais. As histórias em quadrinhos contribuem para a formação dos/as discentes “[...] esse gênero possibilita ao professor inúmeras possibilidades de se trabalhar a língua nos seus mais diferentes modos e para os mais variados fins.” (CAVALCANTE, GOMES, TAVARES, 2014, p. 16)

Segundo Tavares (2010, p. 78)

“depois de tantas censuras e tentativas de consolidação, os quadrinhos finalmente ganham lugar de destaque no Brasil e começam a ser olhados de forma diferente.” Assim, podemos dizer que as histórias em quadrinhos ganharam espaço considerado, sendo utilizadas para os mais variados fins.

Dessa maneira, as histórias em quadrinhos são textos multimodais que agregam

[...] forma verbal e não verbal, integrando linguagem oral/escrita, que reúne, dentro de pequenos quadros em sequência, qualquer situação do mundo, para qualquer faixa etária, em ilimitados períodos históricos, com finalidades que podem ir do entretenimento à crítica social. (AMARAL, GOMES, 2014, p. 298).

Cabe aos objetivos do/a docente trabalhar com esse material rico em recursos para serem trabalhados em sala de aula. Os recursos que podem ser trabalhados são as disposições dos balões, cores, expressões faciais, além de possibilitar a crítica social.

As histórias em quadrinhos são inseridas nos livros didáticos de língua portuguesa com o intuito de mostrar as diferentes funções da linguagem, bem como a discussão sobre os assuntos do cotidiano. Cabe ao/a docente ter objetivos claros para trabalhar com as tiras das histórias

em quadrinhos em sala de aula.

3. História em quadrinhos nos livros didáticos

As histórias em quadrinhos, ou *gibis* como ficaram popularmente conhecidas no Brasil, por mais que existam outros meios que, a todo o momento competem por atenção, como acontece com os *tablets* e os *smartphones*, ainda exercem certo fascínio em pessoas de várias idades — não sendo diferente, por tanto, nos/as alunos tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio.

Segundo Serpa e Alencar, em pioneiro artigo sobre história em quadrinhos em sala de aula na revista Nova Escola, ano XIII, n. 111, abril de 1998, p. 11, em uma pesquisa realizada sobre hábitos de leitura de alunos, 100% (cem por cento) afirmaram que o que mais gostavam de ler eram os quadrinhos, pesquisa que vem confirmar o que todo professor conhece na prática da sala de aula: a sedução e o prazer espontâneo da leitura de história em quadrinhos pelos alunos. (RECALDE; GOMES, 2013, *apud* CALAZANS, 2008, p. 22).

Nos livros didáticos, por tanto, as histórias em quadrinhos transformam-se em uma forma a mais de prender a atenção dos/as alunos ao conteúdo. Para Leite (2013) “os quadrinhos aparecem nos livros como recursos didáticos.”. Mas não foi sempre que elas estiveram presentes nos livros e, em especial, nas obras destinadas ao ensino de língua portuguesa – houve um período em que existia grande resistência a elas.

De acordo com Siqueira (s./d.), as histórias em quadrinhos foram aparecer nos livros de língua portuguesa na década de 1970, quando foi instaurada a lei 5.692/71, que reestruturou os conteúdos da disciplina, passando a, também, viabilizar o ensino da linguagem em diferentes contextos, dando espaço, por tanto, para que histórias em quadrinhos fossem incorporadas aos livros didáticos.

Hoje em dia, com o consenso sobre a contribuição que elas trazem tanto para os/as alunos, quanto para os professores, é difícil encontrar um livro didático em que não elas não apareçam.

Graças ao Plano Nacional do Livro de Didático, que tem por objetivo “(...) prover as escolas públicas de ensino fundamental e médio com livros didáticos e acervos de obras literárias, obras complementares e dicionários” (RECALDE; GOMES, 2013), escolas de todo o país são supridas com os livros didáticos e, portanto, com *gibis* que auxiliam não somente na aprendizagem como também ao apego à leitura.

Para Vergueiro (2004, *apud* ALMADA, GOMES, 2014, p. 07), “as histórias em quadrinhos podem ser utilizadas para diversos fins: introduzir um assunto, gerar uma discussão, funcionar como texto reflexivo para um futuro debate [...]”. Um dos assuntos, objetivo desse trabalho, é a discussão das temáticas de gênero, sexualidade e diversidade.

Cabe ao professor planejar aulas abordando as riquezas de trabalhar-se com as histórias em quadrinhos e seus recursos e, portanto proporcionando aos alunos um estudo mais aprofundado sobre as histórias em quadrinhos quando no livro didático não apresenta este aprofundamento. Dessa maneira, o docente, no papel de mediador sempre com o intuito de trazer a reflexão e discussão sobre a temática, sempre apresentado que a história em quadrinhos é um gênero versátil.

4. Breve análise: histórias em quadrinhos com temáticas de gênero, sexualidade e diversidade

O objetivo é refletir sobre as maneiras como são pensadas as formas de ser menina e menino, ou seja, questionar sobre as premissas que são colocadas como certas. As histórias em quadrinhos, ao longo dos anos, têm se destacando tanto no meio infantil quanto no mundo adulto, e áreas do conhecimento as tomam como objeto de estudos.

As histórias em quadrinhos foram incluídas em provas de vestibulares, nos próprios PCN (*Parâmetros Curriculares Nacionais*) e adaptadas para o ensino fundamental. As histórias em quadrinhos mostram realidades sociais bem como apresentam as representações de feminino e masculino, e é essa a proposta do trabalho.

Vários autores (FELIPE, 2012; FILHA, 2012; FURLANI, 2005; SABAT, 2001) concordam com o conceito de que, a ação de expressar-se, seja as maneiras de serem femininos ou masculinos, e entre outras questões sobre a constituição de identidades, os artefatos culturais educam cultural e socialmente.

Os artefatos culturais “[...] produzem significado, ensinam determinadas condutas às meninas e meninos e instituem a forma adequada e ‘normal’ [...]” (XAVIER, 2012, p. 161). Portanto, o cinema, mídias, revistas, brinquedos, entre outros, são instrumentos utilizados em sala de aula de forma reflexiva a fim de questionar os conceitos ligados e produzidos, bem como as histórias em quadrinhos as quais mostram um contexto histórico, social, cultural e econômico quando compreendidas além

do campo do entretenimento.

Para Vergueiro (2009, *apud* ALMADA, GOMES, 2014, p. 99) “os quadrinhos possuem um caráter globalizador, e este caráter se dá pelo fato dos quadrinhos serem veiculados, no mundo inteiro, as revistas em quadrinhos trazem temáticas do cotidiano [...]”. Portanto, os quadrinhos são compreendidos facilmente pelos discentes, pois é um gênero que reúne diversas formas da linguagem.

Foram escolhidos dois livros didáticos de diferentes coleções, os quais são: *Trabalhando com a Linguagem* e o *Projeto Eco Língua Portuguesa*.

Ambos os livros trabalham com a temática de gênero, sexualidade e diversidade com o objetivo não somente para questões gramaticais, mas com o intuito de desconstruir padrões de comportamento impostos.

A coleção *Trabalhando com a Linguagem* se divide em 8 unidades, nas quais todas se voltam para um tema transversal específico. Trabalha-se um capítulo sobre os temas transversais: orientação sexual, ética, pluralidade cultural intitulado de *O Despertar do Amor, o Namoro e Seus Conflitos*.

Nesse capítulo, as tiras de histórias em quadrinhos se voltam para a temática nas tiras de histórias em quadrinhos da *A Turma da Mônica, Hagar – O Terrível, O Menino Maluquinho, Níquek Náusea, O Grito* escrito por Laerte, para estudos da língua portuguesa e reflexão sobre a temática.

Por sua vez, o *Projeto Eco Língua Portuguesa* traz tiras de *Mulheres Alteradas 1, 2 e 4, Gato e Gata, Mafalda, Hagar – O Terrível*. Nesse livro, trabalha-se desde literatura até os conceitos gramaticais, utilizando tiras das histórias em quadrinhos, sem excluir as discussões sobre os comportamentos normativos.

No presente trabalho, gênero é entendido como a construção social e cultural que envolve um conjunto de processos que marcam o corpo para se identificar como feminino/masculino. Por sexualidade Jeffrey Weeks (*apud* GOELLNER, 2012, p. 110), “como algo que envolve um série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas [...] que permitem aos homens e mulheres viverem, de determinados modos, seus desejos e seus prazeres corporais”.

Nessa perspectiva, a orientação sexual que está inserida na cole-

ção *Trabalhando com a Linguagem*, posto ao lado da ética para mostrar que cada sujeito merece ser respeitado não importando sua sexualidade.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 79) dizem que os temas transversais, especificamente orientação sexual, são inseridos nas instituições escolares

para a prevenção de problemas graves como o abuso sexual e a gravidez indesejada. As informações corretas aliadas ao trabalho de autoconhecimento e de reflexão sobre a própria sexualidade ampliam a consciência sobre os cuidados necessários para a prevenção desses problemas.

Portanto, trabalha-se sexualidade visando à prevenção de problemas como violência seja contra mulher ou contra qualquer sujeito fora dos padrões normativos, ou seja, a diversidade de identidade de gênero, bem como a gravidez indesejada e o autoconhecimento de si.

As tiras das histórias em quadrinhos estudadas mostram o rompimento de paradigmas relacionados ao comportamento da mulher: “[...] a mulher como “naturalmente” mais sensível e romântica, conferindo-lhe também aspectos de passividade e submetimento à figura masculina”. (FELIPE, 2004, p. 115)

Outro ponto abordado diz respeito ao corpo, de nossa identidade dado a centralidade que esta adquiriu na cultura contemporânea cujos desdobramentos podem ser observados, por exemplo, no crescente mercado de produtos e serviços relacionados ao corpo, a sua construção, aos seus cuidados, a sua libertação e, ao seu controle. Meninos e meninas são vigiados para manterem seus corpos e apresentarem a masculinidade e feminilidade mediante a aceitação social.

Por isso, faz-se necessário pensar o corpo além de fatores biológicos, mas lembrar da subjetividade de cada sujeito, daquilo que cada um é ou quer ser. A forma como nos reconhecemos como sujeitos é resultado de um processo educativo que acontece na família, na religião, mídia, na escola.

Percebe-se que desde o nascimento se inicia o processo de construção de identidade de gênero, “[...] roupa rosa ou azul, decora-se o quarto do mesmo modo escolhem-se os brinquedos de forma muito diferente se a criança for uma menina ou menino.” (GOELLNER, 2012, p. 107).

As representações de masculinidades e feminilidades são construções históricas e culturais e, portanto, não são nem fixas. “[...] Nos trans-

formamos assim através dos diferentes processos que envolvem a educação de nossos corpos [...]” (GOELLNER, 2009, p. 170). Portanto, existem diferentes maneiras das representações de gênero.

Observa-se que as “[...] práticas e linguagens constituíam e constituem sujeitos femininos e masculinos; foram – e são – produtoras de *marcas*” (LOURO, 2000, p. 77). Os discursos que foram impostos sobre os corpos, nos faz refletir se esses padrões estão certos: isto ou aquilo é de menino ou só de menina.

A mídia, muitas vezes, passa uma imagem de que a mulher só tem a felicidade completa com a maternidade, “[...] via de regra retratada como algo mágico, as ser desejado por todas. Nunca se fala de medos, inseguranças [...]” (FELIPE, 2004, p. 115). Ilustrações, propagandas, apresentam a mulher animada, despreocupada e disposta, até mesmo na submissão a uma cesariana.

Diante das discussões que as tiras abordam, percebe-se que é no âmbito escolar que se devem considerar as singularidades dos/as estudantes de forma a incentivar atividades que todos/as participem conjuntamente de forma a não prejudicar a autoestima dos mesmos.

5. Considerações finais

No presente artigo preocupou-se em refletir sobre as questões de gênero, sexualidade e diversidade nas tiras de histórias em quadrinhos inseridas nos livros didáticos, trabalhando, especificamente, com *Trabalhando com a Linguagem e Projeto Eco Língua Portuguesa*.

Dissertou a respeito das histórias em quadrinhos como gênero textual, já que nelas há formas tanto verbais como não verbais. Tratou-se de expor as histórias em quadrinhos nos livros didáticos – ressaltando-as como um instrumento a mais como recurso dentro dessas obras.

Por fim realizou uma breve análise das histórias em quadrinhos com temáticas de gênero, sexualidade e diversidade, pontuando, seu impacto nas realidades sociais bem como apresentam representações de feminino e masculino – utilizando o conceito de gênero como “uma construção social e cultural que envolve um conjunto de processos que marcam o corpo para se identificar como feminino/masculino”. Não se esquecendo, porém, da própria questão do corpo, indo além da simples ideia atrelada aos fatores biológicos, lembrando-se da subjetividade do

sujeito e daquilo que cada um é ou quer ser.

Ao final, percebe-se que é justamente na escola, onde se passa grande parte da infância e adolescência, que se devem considerar as singularidades dos estudantes de forma a incentivar as atividades em que todos ou todas possam participar em conformidade de não prejudicar a autoestima dos discentes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://cptstatic.s3.amazonaws.com/pdf/cpt/pcn/volume-10-6-temas-transversais-orientacao-sexual.pdf>>. Acesso em: 22-02-2015.

CAVALCANTE, Maria Jarina Maia; GOMES, Antonia Camila de Araújo; TAVARES, Lúcia Helena Medeiros da Cunha. As histórias em quadrinhos no livro didático de português: uma análise multimodal. *XVII congresso internacional asociación de lingüística y filología de América Latina* (ALFAL, 2014). João Pessoa.

FELIPE, Jane de Sousa. Relações de gênero: construindo feminilidades e masculinidades na cultura. In: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. 1. ed. Campo Grande: UFMS, 2012, vol. 01, p. 217-226.

_____. Sexualidade nos livros infantis. In: MEYER, Dagmar (Org.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FURLANI, J. *O bicho vai pegar! um olhar pós-estruturalistas à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis*. 2005. Tese (de Doutorado). – UFRGS, Porto Alegre.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: reflexões necessárias para pensar a educação da infância. In: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). *Sexualidades, gênero e diferenças na educação das infâncias*. 1. ed. Campo Grande: UFMS, 2012, vol. 01, p. 103-115.

_____. O corpo como lócus de identidade sexual e de gênero. In: XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande: UFMS,

2009.

_____. A produção cultural do corpo. In.: LOURO, G. L. et al. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo*. Petrópolis: Vozes, 2003.

LEITE, Eduardo dos Santos. Livros didáticos de história e história em quadrinhos: perspectivas históricas. *Revista Latino-americana de História*, vol. 2, n. 6, 2013. Disponível em: <<http://projeto.unisinos.br/rla/index.php/rla/article/viewFile/238/191>>. Acesso em: 01-03-2015.

LOURO, Guacira Lopes. Corpo, escola e identidade. In: _____. *Currículo, gênero e sexualidade*. Porto: Porto Editora, 2000.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Gêneros textuais: definição e funcionalidade*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

RECALDE, Lucas; GOMES, Nataniel dos Santos. A questão da leitura no Brasil: o uso de quadrinhos como mecanismo de estímulo nos livros didáticos. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro, ano 19, n. 57, set/dez 2013. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/57supl/15.pdf>>. Acesso em: 01-03-2014.

SCHNEUWLY, Bernand; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

SILVA, Marta Regina; NETO, Elydio dos Santos. Relações de gênero nas histórias em quadrinhos infantis: desafios às práticas educativas na perspectiva da cultura visual. *Educação & Linguagem*, vol. 13, n. 22, 192-213, jul.-dez. 2010.

SIQUEIRA, Matheus Victor. *História em quadrinhos em livros didáticos de português*. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP. Disponível em: <<https://uspdigital.usp.br/siicusp/cdOnlineTrabalhoVisualizarResumo?numeroInscricaoTrabalho=2442&numeroEdicao=20>>. Acesso em: 01-03-2015.

VIEIRA, Maria Graciana. As histórias em quadrinhos e os gêneros textuais: leitura e prazer nas tirinhas. In: GOMES, Nataniel dos Santos; RODRIGUES, Marlon Leal. *Para o alto e avante! Textos sobre histórias em quadrinhos para usar em sala de aula*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2013, p. 235-262.

XAVIER FILHA, Constantina. Livros para a infância nas temáticas de gênero, sexualidade, diferenças/identidades e diversidades. In: RIBEIRO, Cláudia Maria. *Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos de educação infantil*. Lavras: UFLA, 2012.

UM ESTUDO DA ADAPTAÇÃO EM QUADRINHOS DE O PEQUENO PRÍNCIPE, DE ANTOINE DE SAINT-EXUPÉRY

Caroline Araújo Figueiredo (UEMS)

carolsinhafigueiredo@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho é uma proposta pensada com o objetivo estudar a adaptação em história em quadrinhos feita do clássico da literatura infantil *O Pequeno Príncipe* de Antoine de Saint-Exupéry. Bem como discutir algumas questões da utilização desse material no ensino fundamental. Tendo em vista que as adaptações servem como incentivo à leitura desde que aplicados da maneira correta pelo educador no ensino fundamental. Buscaremos trazer neste trabalho a posição de vários autores importantes que confirmam que a utilização das histórias em quadrinhos dentro da sala de aula é algo de grande importância, tanto para o aluno quanto para o professor.

Palavras-chave:

O Pequeno Príncipe. Adaptação. História em quadrinhos. Ensino fundamental.

1. Introdução

Com a intenção de mostrar a importância dos contos no desenvolvimento da leitura da criança, através deste trabalho vamos discutir que com a inovação do professor através da aplicação das histórias em quadrinhos dentro da sala de aula o aluno pode e muito apresentar mais interesse pela leitura. Com uma reflexão sobre a adaptação de *O Pequeno Príncipe*, vamos mostrar o quanto os quadrinhos despertam a atenção das crianças através da sua linguagem visual e sua aplicação tornam as aulas mais atrativas.

Autores como Villardi (1999), Lajolo (2002), Vergueiro (2005), Kleiman (2007), Bettelheim (2004) e outros estudiosos nos dão uma noção do quanto o ensino dos contos infantis é útil e deve ser aplicado nos primeiros anos de ensino da criança e, para alguns deles, vale também o incentivo dos pais. Esses autores acreditam que os contos são uma ferramenta imprescindível no desenvolvimento social e psicológico das crianças ajudando a resolver muitos problemas que fazem parte da vida em sociedade, trabalham também na formação da personalidade da criança.

O Pequeno Príncipe foi escolhido para este trabalho por ser um

clássico da literatura infantil que atravessa gerações, e encanta não somente as crianças, mas também os adultos. A adaptação que vamos analisar traz o mesmo encanto que o livro, com isso iremos ver o quanto sua leitura é benéfica para seus leitores em todas as idades.

2. As diferenças entre o clássico e a adaptação

O presente tópico tem como objetivo estudar as diferenças entre o clássico e a adaptação. Contudo, para uma melhor leitura, discutiremos, de forma breve, o ensino da literatura no fundamental. Como embasamento teórico, utilizou-se pesquisadores como Vergueiro, que em diversos trabalhos acadêmicos trabalha a questão dos quadrinhos na sala de aula, assim como também se utilizou de autores/pesquisadores como Villardi e Lajolo para se trabalhar de maneira mais profunda no que diz respeito à formação de leitor.

2.1. A aplicação da literatura no ensino fundamental

Nos dias atuais, podemos observar que nossas crianças se encontram bastante envolvidas e encantadas com o mundo virtual, tendo em vista que cada vez mais cedo são incentivadas pelos próprios pais a utilizar essas ferramentas, por diversos motivos. Dentre outros, esse tem sido um dos motivos pelos quais muitas crianças têm se afastado da velha e tradicional leitura infantil. Contudo, temos o conhecimento de que muitos pais, em se falando aqui do Brasil, sequer tiveram algum incentivo à prática da leitura durante sua infância, e sabemos que o hábito de gostar ou não de ler depende muito de tais incentivos; ou seja, a maneira como a leitura é apresentada a esses pequenos desde os seus primeiros anos de vida.

Villardi (1999, p. 11) diz que para formar um leitor pra toda vida é preciso que seja desenvolvido o gosto pela leitura. De acordo com essa autora, existem dois caminhos de acesso ao prazer, que seriam: pelo sentido e pela razão. Um exemplo disso é demonstrável quando nos emocionamos com um filme: esse prazer nos chega pelos sentidos, ou seja, pela emoção e pela razão. Para Villardi, o mesmo ocorre com a literatura no momento em que podemos gostar de um livro porque sua história nos emociona e também porque absorvemos a essência da história, o prazer pela razão, e é essa emoção que transforma a obra em algo que não é mais do autor, mas de cada um que nela deixa sua marca. Diante disso, a

Profa. Raquel Villardi atribui aos profissionais de educação a responsabilidade de ensinar o aluno a se emocionar também com a razão, já que para se emocionar com os sentidos não é preciso a interferência da escola. A partir da fala de Villardi podemos entender a importância de a literatura infantil ser aplicada à criança ainda nos seus primeiros anos de vida, pois a partir da leitura feita pelos seus pais ou entes queridos, essa criança pode absorver as maravilhas que o livro proporciona, e isso, através dos sentidos, pela emoção.

Lajolo (2002, p. 7) concorda com Villardi no sentido de que o incentivo à prática da leitura, de fato, forma leitores. Com isso, podemos entender que, para que haja incentivo à prática da leitura nas escolas de ensino fundamental nos dias atuais, é preciso que os professores estejam capacitados e muito bem preparados para esta tarefa, que será árdua. Kleiman (2007, p. 15) acredita que, na educação infantil, a leitura deve ter por obrigação de vir acompanhada do entusiasmo do professor, e afirma que tal profissional deve ter “paixão” pela leitura.

Em se falando de entusiasmo do profissional da educação no Brasil, fica impossível não lembrarmos do quanto o educador é desvalorizado por aqui; porém, não é aceitável que esse profissional perca o gosto pelo seu trabalho, mas que continue sempre encorajado a desafiar todos os obstáculos que surgirão. E, principalmente, a prática da leitura nesta fase do ensino fundamental deve ser muito incentivada. Martins (1994, p. 25) diz que a “leitura” é a ponte para o processo educacional eficiente. Portanto é de grande importância que os nossos profissionais da área de educação sejam incentivados, para que possam colaborar nesse sentido, pois é a partir deles que nossos jovens poderão ou não tomar o gosto pelos estudos.

Na educação infantil, a leitura dos contos é considerada por vários autores como sendo de grande importância para a formação social e psicológica dessas crianças ou adolescentes. Segundo Bettelheim, o conto de fadas procede de uma maneira consoante ao caminho pelo qual uma criança pensa e experimenta o mundo, e, por disso, os contos de fadas são bastante convincentes para elas. Bettelheim (2004, p. 19) diz que os contos de fadas são de grande valor para que a criança aprenda a lidar com os problemas interiores e achar soluções certas em qualquer sociedade em que se esteja inserida. A partir da leitura dos contos, a criança consegue também aprender a separar o bem do mal, a concepção do que é feio e bonito, e a compreender as consequências da riqueza e da pobreza na vida do ser humano.

Segundo Coutinho, existe uma ordem humana em tudo, ensinando o bem e condenando o mal, socorrendo os desgraçados e exaltando os tenazes, fortalecendo a confiança no esforço ou na sorte, como conta *A Gata Borralheira*, um exemplo de fé e esperança no destino. As personagens desses contos educam as crianças para o que é certo ou o que é considerado errado na sociedade. Com isso, os livros de literatura infantil ensinam o aluno a gostar de ler e ainda prestam um serviço educativo (1997, p. 205).

Na literatura infantil brasileira, podemos destacar as obras de Monteiro Lobato como as de valor significativo nos primeiros anos de aprendizado das crianças e também no decorrer da adolescência. Dentre outros, esse autor teve grande importância para a nossa literatura, pois suas histórias fizeram parte da infância de muitas gerações. Além disso, foi um dos primeiros autores de literatura infantil a se destacar pelo caráter nacionalista e social, com o *Sítio do Pica-Pau Amarelo*, obra de maior destaque. Contudo, não podemos desconsiderar nenhuma de suas obras que são conhecidas mundialmente, e muitas delas de leitura obrigatória na fase de desenvolvimento da criança e do adolescente que ocorre durante o ensino fundamental.

Literatura que faz parte da infância e da fantasia de muitos adultos de hoje, e que foram eternizadas, assim como algumas de Lobato, foram as histórias infantis dos Irmãos Grimm e as de Charles Perrault. Dentre a coletânea desses autores, podemos falar de *Branca de Neve*, *Cinderela*, *João e Maria* e *O Gato de Botas*, entre outras, e o que vamos discutir em breve, o tão apaixonante conto de fadas de Antoine de Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe*. Todas essas histórias infantis conseguiram, com sua magia e encanto, trazer muitas lições de vida para estes, e se tornaram imprescindíveis no ensino da literatura brasileira. Podemos ver que estas histórias aqui citadas trouxeram muitos ensinamentos para seu público, colaborando na formação da personalidade e caráter do mesmo, e por isso, tornando-se necessárias. A partir da leitura dessas obras, a criança ou adolescente pode entender melhor as concepções de mundo sobre o bem e o mal, a separar o feio do bonito, a entender como se dá a paixão e o amor, a questão da perda, a riqueza e a pobreza com suas consequências. Ou seja, os contos trazem uma enxurrada de conhecimentos, percepções, sentimentos que são fundamentais para a formação do intelecto das crianças. Abramovich (1994, p. 121) enfatiza que todos nós ficamos maravilhados em algum momento de nossa existência e somos capazes de passar muitas horas ouvindo ou lendo uma boa história. Para ele, os con-

tos de fadas são tão ricos que têm sido fonte de estudo para psicanalistas, antropólogos, psicólogos, e cada um interpreta e se aprofunda no eixo de seu interesse.

A partir do nosso breve estudo sobre a importância da leitura, com destaque para a literatura infantil no ensino fundamental, podemos refletir sobre a situação em que se encontram nossos estabelecimentos de ensino no Brasil. Podemos ver o quanto estas instituições se encontram, ou não, preparadas para aplicarem de forma adequada e eficiente essa ferramenta tão necessária e valiosa no desenvolvimento dos pequenos. É do conhecimento de todos que a educação pública no Brasil sempre deixou a desejar, pois há pouco investimento por parte do governo, tanto na aplicação de recursos para as instituições desenvolverem um trabalho descente, como para a formação de bons profissionais nesta área. O resultado de tal situação é o que podemos ver nas estatísticas mais recentes que apontam que, no Brasil, as pessoas em geral não desenvolveram o hábito e o gosto pela leitura, sendo que muitos só leram algum livro na sua fase escolar obrigatória. Mas, depois de cumprida esta fase, grande parte não cultivam a prática da leitura, e há muitos que afirmam de fato não gostarem de ler. Essa constatação nos faz perceber a importância do professor e como este deve estar preparado para enfrentar esta tarefa difícil no processo de aprendizagem, principalmente no ensino fundamental.

Segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, além de os alunos se tornarem bons leitores, é preciso que despertem, desde cedo, o gosto pela leitura e o compromisso com a mesma. Para tanto, faz-se necessário que a escola os mobilize internamente para que aprendam a ler e também leiam para aprender, e isso requer esforço. Esse esforço deve ser entendido como o do professor ao tentar apresentar ao aluno uma leitura de forma cativante, com o objetivo de despertar nas crianças curiosidades, simpatia e admiração pelo livro. Mas esse esforço deve partir também do aluno, pois ele deve querer aprender a ler e gostar de ler, contudo o incentivo dos pais faz a diferença na formação de leitores (PCN, 1997).

2.2. A adaptação do clássico em histórias em quadrinhos

Voltando-se para a adaptação em quadrinhos da famosa história de *O Pequeno Príncipe*, de Antoine Saint-Exupéry, inicialmente podemos perceber o novo olhar que a história passou a apresentar, como o seu desenho, que apresentou diferenças no personagem principal, o príncipe, onde ele ganhou características de mangás, com seus olhos grandes e ex-

pressivos, e seu cabelo cortado de forma diferente. Essas pequenas características podem e muito deixar a história mais atrativa para o público. Como podemos ver no quadrinho abaixo:



O Pequeno Príncipe é um conto que trata valores como o sentimento, a carência, o medo, o amor, a amizade, e esse trecho do quadrinho apresentado acima retrata uma das mais belas lições que a história apresenta, onde fica a reflexão de que as pessoas se tornam únicas quando as cativamos. Como podemos ver, é uma história rica em lições para a vida, e a adaptação as aproximaram cada vez mais de seus leitores, sendo eles crianças ou adultos, afinal, é um conto que deve ser lido em qualquer idade.

Quando a história de *O Pequeno Príncipe* é lida na infância, a criança se identifica com a magia presente em cada detalhe do conto; esse encanto não fica restrito somente ao público jovem, mas também ao adulto que retorna aos sonhos da infância, se vê novamente envolvido nos mistérios e questionamentos da idade, retoma lembranças esquecidas com o dia a dia, detalhes que passam muitas vezes despercebidos. E, assim, podemos ver o quanto esse conto é mágico; e sua adaptação em quadrinhos só colaborou para que ele não perdesse sua essência.

Hoje em dia, é de grande importância a leitura dos quadrinhos em sala de aula, pois se tornou uma forte ferramenta para a alfabetização.

Além de servir como incentivo à leitura, apresenta questões relacionadas ao desenvolvimento social e emocional do aluno, suas ilustrações despertam a criatividade daquele que lê. As linguagens verbais (palavras) e não verbais (imagens) dentro do gênero funcionam como uma forma de prender a atenção dos alunos. Juntas, elas têm um potencial maior do que separadas.

A adaptação de um conto em quadrinhos não significa uma substituição da história já existente, mas sim uma nova forma de contar a mesma história, de trazê-la para um mundo diferente, o mundo dos quadrinhos. A relação que é criada entre a literatura e os quadrinhos pode trazer uma inovação no uso da linguagem da abordagem do enredo. Uma palavra que definiria muito bem essa transição seria: recriação. É importante lembrar que, de forma alguma, essa mudança tem a intenção de substituir o conto clássico, o principal intuito é o de criar dentro da mesma história um jeito diferente de atrair leitores.

Quando se diz em atrair leitores, remete-se ao fato de que não só essa pesquisa, mas, como diversas outras realizadas no meio acadêmico, tende a demonstrar que a utilização das histórias em quadrinhos serve como material de apoio para os professores na sala de aula, bem como podem ser utilizadas como uma ponte para outras leituras.

3. A aplicação da adaptação em sala de aula

Visando acrescentar aos alunos do 6º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Dollor Ferreira de Andrade, localizada em Campo Grande – MS, foi preparado uma aula baseada na leitura dos quadrinhos de *O Pequeno Príncipe*, foi feita a leitura e em seguida discutida a sua interpretação, buscando enfatizar o que cada aluno conseguiu entender, e se eles conseguiram identificar os sentimentos dos personagens, os conflitos ou então as questões sociais dentro da história. Fizemos cada aluno refletir sobre a história. Foi uma aula muito proveitosa, porque além entrar em questão as histórias em quadrinhos, foi apresentado um grande clássico para aqueles que não o conheciam; a aula foi recebida por muito entusiasmo por parte dos alunos, porque esse tipo de leitura ainda é muito pouco utilizada na sala de aula, e é vista como uma forma de diversão para as crianças. A linguagem visual presente nesse tipo de leitura chama atenção e ativa o interesse pela leitura, que muitas vezes está desviado pelos meios de comunicação muito presentes em sala de aula nos dias atuais.

Os estudantes querem ler os quadrinhos – há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano de crianças e jovens, sua leitura sendo muito popular entre eles. Assim, a inclusão das histórias em quadrinhos na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, como sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades de aula. (VERGUEIRO, 2005, p. 21)

Essa metodologia deveria ser mais aproveitada, pois além de ensinar, ela diverte e ajuda no desenvolvimento do intelecto. Ficou claro que, com aulas planejadas dessa maneira, conseguimos desviar o olhar das crianças das distrações tecnológicas e voltarmos para a leitura, que é essencial para uma vida de conhecimentos e descobertas.

4. Considerações finais

Diante da proposta discutida neste estudo, concluímos que de acordo com a afirmação de vários intelectuais citados no corpo do texto, a aplicação da literatura baseada em contos de fadas e da leitura de histórias em quadrinhos, é realmente de grande relevância para que os alunos do ensino fundamental despertem o desejo pela leitura, que gostem de ler, e se tornem leitores apaixonados pelos livros. Para esses intelectuais, a leitura apresentada na forma dos contos infantis no ensino fundamental traz ensinamentos de uma forma prazerosa e cheia de fantasia que emociona, encanta e educa para a vida.

Diante disso, eles acreditam que os professores devem estar bem preparados profissionalmente para que o estudo desses contos seja aplicado de forma adequada, no sentido de incentivá-los a gostar da leitura, nisso ter prazer. No entanto, como pudemos ver ao longo do estudo, nossos professores, em sua maioria, não têm sido incentivados como deveriam para este ensino de maneira satisfatória.

Entendemos que esses profissionais não estão usufruindo de recursos necessários para essa tarefa nos estabelecimentos que lecionam, e muito menos são reconhecidos como deveriam pelo nosso governo brasileiro. Ou seja, esses docentes recebem um baixo salário e muitas de nossas escolas se encontram em situação precária.

Todo esse quadro diminui muito a autoestima do profissional da educação, deixando de motivá-lo para ensinar, afetando principalmente nossas crianças.

E tendo em vista a importância da aplicação das histórias em qua-

drinhos como ferramenta necessária no incentivo à leitura, é imprescindível que haja investimento não só das autoridades na estrutura e na capacitação dos profissionais, mas também um investimento do professor com seu compromisso de aplicar sua criatividade e esforço em sala de aula, para assim prepararem aulas mais produtivas, interessantes, que não sejam cansativas e que incentivem esses alunos a ler mais.

As histórias em quadrinhos podem ter esse papel; sua linguagem visual é rica e consegue prender a atenção dos alunos pela diversidade de situações que muitas vezes se encaixam no cotidiano da criança.

É preciso que haja ainda muitos investimentos na área da educação em geral, para que possamos, num futuro próximo, obter uma geração que, de fato, se interesse mais pelos livros, já que presentemente sabemos que o brasileiro, em sua maioria, não possui o hábito de ler com frequência, ficando limitado a ler apenas quando é necessário ou no período escolar. Com isso, deixando de desfrutar de todos os benefícios que a leitura pode trazer para a nossa formação social e psicológica como pudemos ver neste trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil, gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1994.

ARELARO, L. R. G. *O ensino fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a15>>. Acesso em: 09-02-2015.

BARDUCO, M. L. *A importância dos contos de fadas na educação das crianças*. Disponível em: <<http://www.vidamaterna.com/a-importancia-dos-contos-de-fadas-na-educacao-da-crianca>>. Acesso em: 09-02-2015.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. 4. ed. rev. e atual. São Paulo: Global, 1997.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 11. ed. Campinas: Pontes, 2007.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6. ed.

São Paulo: Ática, 2002.

MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. 19. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

LOBATO, Monteiro *Principais obras*. Disponível em:
<<http://monteirolobato.wordpress.com>>. Acesso em: 15-02-2015.

RISSO, S. A. *A importância da literatura infantil na formação do indivíduo; durante o processo de aprendizagem*. Disponível em:
<<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completo/Trabalhos/PDF/68%20Suzana%20Risso%201.pdf>>. Acesso em: 09-02-2015.

SFAR, Joann. *O Pequeno Príncipe*. Adaptação da obra de Antoine de Saint-Exupéry. 1. ed. Brasil: Agir, 2008.

VERGUEIRO, Waldomiro. O uso das HQs no ensino. In: BARBOSA, Alexandre. *Como usar as histórias em quadrinhos em sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2005, p. 07-30.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

**UM ESTUDO LINGÜÍSTICO NA EJA:
BREVES OBSERVAÇÕES**

Cristiana Barcelos da Silva (UENF)

cristianabarcelos@yahoo.com.br

Gerson Tavares do Carmo (UENF)

gtavares33@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho teve por finalidade geral, investigar algumas questões relacionadas a determinados aspectos da fala e de recursos utilizados em sua prática. O objetivo específico foi o de analisar a partícula discursiva “ah” e identificar, do ponto de vista lexical, o tipo de função pragmático-discursiva desse elemento inserido no corpus “A Língua Falada na região Norte Noroeste Fluminense”, organizado pela professora Eliana Crispim França Luquetti da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) sob a perspectiva da discursivização da língua. Para tanto, observou-se o seu uso nas falas de um grupo de sujeitos formado por discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chave: EJA. Educação de Jovens e Adultos. PROEJA. Léxico. Pragmática.

1. Introdução

O presente trabalho teve por objetivo analisar a partícula discursiva “ah” e classificar, do ponto de vista lexical, o tipo de função pragmático-discursiva desse elemento inserido no corpus “A Língua Falada na Região Norte Noroeste Fluminense” (LUQUETTI, 2014) sob a perspectiva da discursivização da língua. Neste, observou-se o seu uso nas falas orais de discentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

De maneira sistemática, a elaboração deste artigo foi organizada em fases: a *priori*, buscamos estudar os marcadores discursivos do ponto de vista histórico, identificando os autores que realizaram os primeiros estudos a respeito dessa temática. Num segundo momento, nos propomos a realizar a tarefa de estudar o processo de discursivização com o objetivo de compreender de que maneira algumas partículas linguísticas passam a desempenhar funções diversas na língua falada, analisando que tipos de funções podem ser essas e como elas podem, portanto, serem categorizadas. Em seguida, apresentamos a metodologia utilizada nesta pesquisa. A etapa seguinte foi subdividida em três: na primeira, analisamos as ocorrências do termo “ah” nos discursos orais, na segunda, tabu-

lamos numericamente os dados e por fim, apresentamos algumas considerações.

2. Um pouco da historicidade dos marcadores discursivos

A sociolinguística, surgiu enquanto ciência nos Estados Unidos da América. Seu nascimento, data dos anos 60, impulsionada pelas pesquisas do estudioso Willian Labov. Seu foco de estudos era a variação linguística (BAGNO, 2007).

Em uma obra publicada em 1972, denominada *Sociolinguist Patterns (Padrões Sociolinguísticos)*, ele marcou o nascimento oficial da área. Objetivou desvendar os enigmas das mudanças linguísticas, pautando-se na lógica de que a língua muda, por que não há línguas e sim falantes vivendo em sociedades complexas, hierarquizadas, heterogêneas e que a transformam (LABOV, 2008).

Nesse sentido, a Sociolinguística encontrou campos férteis a partir da década de 1970 no Brasil. Foi compreendida como ciência, cujo propósito era desvendar os enigmas das mudanças linguísticas a partir dos falantes (BAGNO, 2007).

Desse modo, trabalhos relacionados aos marcadores discursivos, surgem na literatura no século XX, sobretudo, voltados para a percepção de que a base do conhecimento intersubjetivo na linguística tem de ser encontrada na fala e nos seus aspectos discursivos. Observou-se, nos estudos linguísticos contemporâneos, um esforço em ultrapassar o limite das estruturas gramaticais da oração para a abertura de um novo olhar em relação à língua (VEZ, 2000).

Autores argumentaram que uma das maneiras de fazer com que um texto tenha sentido seria por meio de elementos que funcionassem como conectores entre palavra, frase, oração e parágrafo (ALMEIDA & MARINHO, 2003).

Quanto à estrutura e conceituação desses elementos, um dos problemas que mais preocupou gramáticos, filósofos e pragmaticistas foi encontrar uma maneira de descrever o valor desses elementos. Devido à diversidade de questões teórico-metodológicas, foi possível encontrar termos como marcadores de relação textual, operadores discursivos, enlaces extraoracionais, conectores discursivos, conectores pragmáticos, partículas pragmáticas e partículas discursivas. Conceitos que, mesmo

diversos, referir-se-iam aos mesmos elementos (ESCANDELL, 2006).

No século XX, trabalhos identificaram alguns elementos linguísticos que não se ajustavam às classes gramaticais. Como resultado dessa busca por explicá-los, o estudioso Gili Gaya, no final desse período, iniciou os primeiros estudos a respeito desses elementos, nomeando-os de *enlaces extraoracionais*. Relevante ressaltar, que algumas das propriedades apontadas em relação a eles, era o fato de possuírem registros diferentes e apoiarem a comunicação na fala (*Ibid.*).

Assim, a expressão *marcadores do discurso* (ou *marcadores discursivos*), como compreendemos na contemporaneidade, somente foi comentado pela primeira vez, por Willian Labov e David Fanshel. Em se tratando de pesquisa e aprofundamento teórico-metodológico, encontramos na literatura a pesquisadora Deborah Schiffrin, como a pioneira na temática. Publicou em 1987 uma obra denominada *Discourse Markers*, momento em que os considerou elementos que marcavam unidades sequencialmente dependentes do discurso e não cabiam facilmente em uma só classe linguística (ALMEIDA; MARINHO, 2003).

José Portolés (1998) esclareceu que tais elementos não possuíam função determinada. Desempenhavam papéis indefinidos no discurso e que, portanto, relevantes para o estudo da língua, tanto que os conceituou da seguinte maneira:

Os “marcadores do discurso” são unidades linguísticas invariáveis, não exercem função sintática no marco da predicação oracional e possuem uma incumbência coincidente no discurso: o de guiar, de acordo com suas diferentes propriedades morfossintáticas, semânticas e pragmáticas, as inferências que se realizam na comunicação (PORTOLÉS, 1998, p. 23-24).

O autor supracitado utilizou a expressão *marcadores discursivos*, referindo-se aos estruturadores da informação (PORTOLÉS, 1998).

A estudiosa suíça Rossari preferiu denominar conector, e posteriormente, conectores pragmáticos, as unidades discursivas que tinham por função, estabelecer uma relação entre unidades linguísticas ou contextuais. Do ponto de vista conceitual, considerou-se que as relações podiam ser definidas em termos lógicos e temporais que subsistiam entre os acontecimentos evocados (ALMEIDA; MARINHO, 2003).

Em resumo, os marcadores textuais seriam “[...] expressões linguísticas que, ao poder atuar tanto na estrutura oracional como fora dela, ou seja, no âmbito textual, desempenham importante função na articulação do discurso” (MARINHO, 2005, p. 14).

3. Análise dos processos de variação da língua: gramaticalização e discursivização

Do ponto de vista da linguística, a pragmática foi reconhecida como a ciência do uso. Considerou o usuário e o contexto de suas interações verbais. Seu objeto de pesquisa, portanto, referiu-se ao estudo da língua e a dinâmica de sua utilização por seus interlocutores. Nesta perspectiva, sinalizou-se para os dêiticos enquanto elementos que indicavam o lugar ou tempo em que a fala seria produzida, podendo somente “[...] ser entendido dentro de uma dada situação de comunicação”. (FIORIN, 2005, p. 162)

Assim, observando a ocorrência de certos elementos que tendiam a desempenhar funções diferentes na língua que Almeida e Marinho (2003) conceituaram os marcadores discursivos como

[...] aqueles signos que não contribuem diretamente para o significado conceitual dos enunciados, mas que os orientam e ordenam as inferências que se obtêm a partir deles. Ou seja, o significado dos marcadores contribui para o processamento do que se comunica e não para a representação da realidade comunicativa. (p. 177-178)

Levando em consideração a ocorrência de elementos que tendiam a exercer díspares funções em relação à língua, puderam-se verificar dois processos de variação linguística. Um chamado de gramaticalização, que ocorre quando um elemento desempenha função de organizar o texto. Nesse caso, o elemento em questão, em situações de uso, tornaria sua ocorrência simétrica e constante, deixando de aparecer de forma aleatória. (MARTELOTTA, 2006)

Gramaticalização é um termo que tem sido usado com vários sentidos. Interessa-nos sentido em que designa um processo unidirecional segundo o qual itens lexicais e construções sintáticas, em determinados contextos passam a assumir funções gramaticais e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais. Um processo em cujo final o elemento linguístico tende a se tornar mais regular e mais previsível, pois sai do nível da criatividade eventual do discurso para penetrar nas restrições da gramática. (p. 24)

O outro processo de variação da língua seria o de discursivização da língua. Nele, o elemento não teria relação direta com as normas gramaticais, mas com o discurso. Esse processo, designado para explicar o fenômeno de perda de determinada função gramatical, abarcaria em sua concepção, um campo de atuação mais complexo que o da gramaticalização, uma vez que, poderia apontar para o discurso, ou seja, para especifici-

idades nas relações entre falantes, ou entre esses e seu discurso, sem haver vinculação com a gramática. Observemos sua conceituação (*Ibid.*):

Adotamos, então, o termo *discursivização* para designar esse outro processo de mudança, que leva o elemento linguístico a perder suas restrições gramaticais, sobretudo de ordenação vocabular, e assumir restrições de caráter pragmático e interativo. A discursivização, portanto, deve ser vista como um processo distinto da gramaticalização, pois abrange elementos que funcionam em um campo de atuação mais vasto do que o da gramática, marcando relações entre os participantes ou entre os participantes e seu discurso, sem estabelecer necessariamente relações entre elementos da gramática. (p. 32)

O processo de discursivização, foco neste trabalho, por sua vez, levaria a unidade linguística a adquirir a função de marcador discursivo, modalizando ou reorganizando a produção oral quando a sua linearidade for, momentaneamente, perdida ou utilizada para preencher os vazios ou interrupções na fala. A partir de algumas análises, pudemos perceber que no quadro da linguística funcional, a discursivização foi um fenômeno associado ao processo de regularização do uso da língua. Devido ao seu viés de marcador na produção da fala, também se relacionou sua importância ao fenômeno sociolinguístico de variação da língua. (CASTELANO et al., 2012)

Dessa forma, a trajetória do processo de discursivização foi marcada por uma passagem do léxico para o discurso via gramática, ou seja, um elemento, inicialmente lexical, passando a ser usado com função gramatical e, em seguida, assumindo função de marcador. (MARTELOTTA, 1996)

4. Metodologia: o caminho

Pautando-se na ideia de que vários elementos da língua são marcadores discursivos e compreendendo, por vezes, que não possuem função gramatical rígida, optou-se por analisar o uso da partícula “*ah*” como item lexical utilizado com certa frequência no uso social da língua. (MARTELOTTA, 1996)

Utilizou-se, neste trabalho, como referência para análise, o *corpus* “A Língua Falada na Região Norte Noroeste Fluminense” constituído por entrevistas orais e escritas. Foram analisadas algumas entrevistas na modalidade oral com todos os cinco tipos de narrativas: narrativa de experiência pessoal, narrativa recontada, relato de opinião, relato de procedimento e descrição de lugar. (LUQUETTI, 2014)

Para uma análise qualitativa e quantitativa dos dados, observamos 29 ocorrências do elemento “ah” nas narrativas orais, com as seguintes distribuições: 6 ocorrências dos 5 depoimentos dos alunos da EJA (Educação de Jovens e Adultos) e 24 casos nas declarações dos 21 alunos do PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Educação de Jovens e Adultos)¹⁶⁴.

Assim, a partir da coleta e análise de dados em torno do elemento “ah” nos discursos orais, foi que procurou-se observar a relação entre a função pragmático-discursiva referente à distribuição das ocorrências do elemento em questão.

Utilizamos como fundamentação teórica, os estudos teóricos de Martelotta (2004; 1996), Almeida e Marinho (2012) e Marinho (2003) como principais referências neste trabalho para evidenciar o uso do marcador discursivo “ah”. Objetivou-se demonstrar sinais de discursivização e as funções desempenhadas pelo elemento nas circunstâncias de comunicações orais.

O recorte da comunidade de fala que constituiu a amostra estratificada do trabalho foi composto por discursos orais de discentes. Eles residiam em cidades localizadas no interior do estado do Rio de Janeiro, e tinham em comum, para além do local de suas residências, o fato de frequentarem, enquanto alunos, escolas de EJA.

Esperamos com esse trabalho contribuir, com a produção de conhecimento nessa área, uma vez que

[...] toda língua apresenta áreas que estão em fluxo, o que faz com que surjam novas variações, decorrentes do aspecto criativo do discurso. Por outro lado, a comunicação pressiona a língua em direção a uma maior regularidade e iconicidade. A competição dessas duas forças faz com que as gramáticas das línguas nunca sejam estáticas (MARTELOTTA, 1996, p. 26).

Acreditando na vivacidade da língua e na necessidade de compreender alguns dos aspectos que explicam os dessemelhantes usos característicos da oralidade, foi que nos comprometemos com o rigor da realização deste trabalho.

¹⁶⁴ Um programa para jovens e adultos que oferece formação profissionalizante. Considerado neste trabalho, parte constituinte do grupo de indivíduos denominado EJA.

5. Classificação dos tipos de funções: uma análise lexical

Como sinalizado na parte do trabalho que tratou da historicidade dos marcadores discursivos, constatamos que o termo *ah* analisado no presente trabalho, se enquadrou nas características específicas dos elementos apontados por Gili Gaya, primeiro estudioso a tratar de elementos que não se ajustavam as classes gramaticais, dos quais chamou de *enlaces extraoracionais*. O termo *ah*, assim como os enlaces, possui registro diferente e apoia a comunicação oral (ESCANDELL, 2006).

5.1. O elemento “ah” e a função catafórica

Quanto ao valor dos marcadores discursivos admitiu-se haver duas trajetórias distintas que geraram diferentes usos de uma partícula. A primeira, capaz de levar o elemento a assumir funções anafóricas e a segunda catafórica. Estas, gerando valores temporais e inferíveis (MARTELOTTA, 1996).

A função catafórica referia-se às vezes que um determinado elemento se reportava a um item que ainda não havia surgido no discurso, tratando-se, portanto, de uma indução ao novo (*Ibid.*).

As transcrições abaixo apresentaram exemplos de utilização da expressão “*ah*” com o papel de introduzir uma nova fase no discurso:

Exemplo 1

E: João Batista... conta pra mim alguma coisa que você escreveu e que te marcou...

I: *ah*:: o que me marcou é:: as passagens da igreja que diz... que nós devemos amar ao próximo como a nós mesmo... entendeu... e isso me marca muito... (Narrativa de experiências pessoal, João, 46 anos, Proeja-Ensino Médio, p. 201).

Exemplo 2

E: conte pra mim então alguma coisa que você escreveu e que te marcou... um fato:: aconteceu... engraçado... constrangedor... que marcou você muito nessa trajetória da escrita...

I: eu fiz formação de professor durante quatro anos... [*ah é...*] e:: nessa formação de professor...cada estágio que a turma:: [uhn... uhn...] é:: fazia na escola... a professora pedia um relatório no final de cada:: de cada aula... um relatório escrita à mão... de caneta azul... e foi isso... durante esses quatro anos... todo final de aula... a gente relatava aquilo que aplicava na sala de aula

junto com os alunos... (Narrativa de Experiências Pessoal, Renata, 22 anos, Proeja-Ensino Médio Incompleto, p. 209).

Na análise dos relatos, pôde-se perceber que após a utilização do dêitico “*ah*”, os alunos do PROEJA inseriram uma inédita informação no decorrer do discurso. Analisando as falas orais, percebemos a ocorrência desse elemento em narrativas de experiência pessoal, momento no qual os falantes foram induzidos a explorar o campo de suas experiências e eventos cotidianos, registrados na lembrança. Tratou-se, portanto, da utilização na comunicação oral, de um elemento coesivo catafórico, uma vez que seu uso transformou-se em um recurso que apontava para a emergência de um novo nível discursivo. Este uso correspondeu ao início de um processo de discursivização da língua, conforme reforçou os trechos abaixo:

Exemplo 3

E: Nivaldo... conte pra mim alguma coisa que você escreveu e que te marcou...

I: *ah*:: uma alteração de uma receita que eu fiz... até brincando a:: a vaca atolada... eu botei o nome da receita de:: bezerra atolada... que a carne não continha osso... eu fiz com a picanha... ((risos)) (Narrativa de experiências pessoal, Nivaldo, 36 anos, Proeja-Ensino Médio Incompleto , p.209).

Exemplo 4

E: me ensina a fazer alguma coisa que você saiba fazer superbem...

I: *ah*... o que eu sei fazer bem é pipa...

E: uhn...

I: ou seja... primeiro você pega o bambu... corta o bambu... deixa ele fino... bem fino... seja... três bambu... um grande... no meio e dois... assim... no caso... na::... horizontal... aí você pega a linha... passa a linha primeiro no meio... na vareta... ela tá na vertical... no caso... você amarra as outras duas na horizontal... aí cê pega a linha... passa a linha em volta dela todinha... corta o papel de seda... igual... do mesmo tamanho... assim::... no caso... e bota/cola... entendeu?... (Relato de Experiência, Edivaldo, 17 anos, EJA-Ensino Fundamental, p. 219).

Nos trechos supracitados, quando os tipos de narrativas foram as de experiência pessoal e os relatos de experiências, os sujeitos da EJA e do PROEJA, após utilizarem o elemento “*ah*”, fixaram uma nova ideia e/ou explicação ao longo do processo de comunicação.

Ainda quanto à ocorrência do marcador na categoria dêitico catafórico, verificamos os seguintes dados a partir da análise do *corpus*

(Tabela 1):

Tabela 1 – Marcador como Dêítico Catafórico

	Nº de informantes	Nº de casos	Nº de ocorrências	Percentual
PROEJA	21	24	17	71%
EJA	6	5	3	60%

Alguns quadros foram organizados com o intuito de demonstrar a ocorrência do termo, uma vez que se fundamentando no estudo da sociolinguística quantitativa, acredita-se que variantes podem ser demonstráveis a partir de números e dados estatísticos (LABOV, 2008, p. 10).

A esse respeito, o Quadro 1 demonstrou que um expressivo número de alunos do PROEJA apropriou-se do dêítico catafórico “*ah*”, sendo também marcante o número de ocorrências na EJA.

Talvez fosse possível considerar que houve uma considerável tendência das modalidades de educação examinada, EJA, na região Norte Noroeste Fluminense, levando em conta o número de ocorrências do elemento discursivo “*ah*” em termos quantitativos.

5.2. O elemento “*ah*” e a função anafórica

Como dêítico, um elemento poderia também, assumir um valor anafórico, ao fazer referência a um item previamente explicitado no discurso. Os relatos de alunos da EJA e PROEJA do Norte Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro imprimiram alguns exemplos desse uso:

Exemplo 5

E: descreve pra mim então a frente da sua escola... Ruan...

I: bom... depende né... porque... tipo... tá falando o quê... que não tem estacionamento bom... iluminação...

E: como que você acha que é a frente da escola?

I: *ah*:: devia ter mais um pouco de iluminação né... [ahn... ahn...] ser asfaltada... [uhn... uhn...] tem muito buraco aí né...

(Narrativa de Experiências Pessoal, Ruan, 21anos, Proeja-Ensino Médio Incompleto, p.204).

Exemplo 6

E: não eu não sou daqui...

I: *ah* cê num é daqui?...

(Narrativa de Experiências Recontada, Creuza, 51anos, EJA-Ensino Fundamental, p. 245).

Nos fragmentos precedentes, verificou-se nas narrativas de experiência pessoal e nas de narrativa recontada que os indivíduos fizeram uso da partícula “ah” para se referir a uma fala anteriormente mencionada no processo comunicativo. Os relatos nos permitiram compreender também, a importância das narrativas nas pesquisas em sociolinguística, no sentido de observar nas falas, a sua forma mais espontânea. A esse respeito, acreditou-se, que o uso das narrativas “têm demonstrado que, ao relatá-las, o informante está envolvido emocionalmente com o que relata (...)”. E é precisamente esta situação natural de comunicação almejada pelo pesquisador sociolinguista. (TARALLO, 1986, p. 22).

Em relação à ocorrência numérica desse marcador como dêitico anafórico, foi possível verificar no *corpus*, como apresentado na Tabela 2:

Tabela 2 – Marcador como Dêitico Anafórico

	Nº de informantes	Nº de casos	Nº de ocorrências	Percentual
PROEJA	21	24	3	12%
EJA	6	5	1	20%

Visualizamos na Tabela 2, o relativo percentual de usos do elemento. Em relação ao número de ocorrências, foi possível perceber o uso da partícula “ah” como elemento enfático de uma informação anteriormente mencionada. Nos fragmentos dos discursos orais, compreendemos que os informantes da EJA, em relação aos do Proeja, utilizaram em maior número a partícula dêitica anafórica, com o intuito de reforçar um assunto já mencionado.

5.3. O elemento “ah” e a função de preenchedor de pausa

Gramaticalização e *discursivização* configuram processos específicos de mudança linguística. *Gramaticalização* como um processo que levaria um item lexical ou construção sintática a assumir funções referentes à organização interna do discurso ou estratégias comunicativas. Enquanto que, *discursivização* induziria o item já gramaticalizado a assumir uma função de marcador discursivo, reorganizando o discurso, quando a sua linearidade fosse perdida, ou servindo para preencher o vazio causado por essa perda da linearidade na fala (MARTELOTTA, 2004).

Ambos os processos contribuiriam para que o elemento “ah” desempenhasse a função de Preenchedor de Pausa, sobretudo o de *discursi-*

vização, marcando um momento de interrupção no processo de raciocínio do indivíduo, a fim de evitar uma parada no fluxo da fala dos discendentes. Válido lembrar que: “Esse uso tem como característica marcar uma interrupção na linha de raciocínio para evitar uma consequente pausa no fluxo da fala, tendo, portanto, uma função organizadora do discurso”. (MARTELOTTA; NASCIMENTO; COSTA, 1996, p. 153)

Os falantes, ao pronunciá-los, incorporavam a função de organizador do discurso, apropriando-se do artifício da pausa, para organizar mentalmente seus pensamentos, como exemplificou o diálogo seguir:

Exemplo 7

E: explica pra mim uma experiência que você fez no seu curso?

I: bom... uma experiência que eu fiz no meu curso... *ah...* foram tantas... e: pode escolher uma aí... dessas tantas... (Relato de procedimento, Jean, 36 anos, Proeja-Ensino Médio Incompleto, p. 199).

No exemplo anterior, o elemento “*ah*” figurou um sentido temporal, indicando uma ideia de marca no tempo, desempenhando um papel de pausa da fala. Talvez demonstrasse um intervalo na comunicação oral e uma espécie de continuidade no fluxo nos processos mentais. Esse uso teve como particularidade preencher o vazio causado pela linearidade do discurso como pudemos observar na Narrativa de Experiência Pessoal a seguir:

Exemplo 8

E: durante o tempo que você estudou... algo que tenha te marcado... que aconteceu...

I: *ah...* são os professores daqui... nunca tive professores... tipo/tem muitos professores aqui que te apoiam muito... mas... tem muitos que te botam pra baixo entendeu?... (Narrativa de experiência pessoal, Ruan, 21 anos, Proeja-Ensino Médio Incompleto, p.203).

De modo geral, os marcadores discursivos foram empregados, primariamente, para reorganizar linearmente as informações no ato do discurso, quando em seu curso, houve a necessidade de organizar as relações textuais. Talvez pudéssemos afirmar que seu uso foi motivado pelo intuito de evitar que algo impedisse o desenvolvimento da comunicação. Seguem outros exemplos:

Exemplo 9

E: Monique... conte pra mim... alguma coisa que você escreveu... e te marcou muito... pode ser algo positivo... ou negativo... um fato engraçado ou constrangedor... que te marcou muito...

I: *ah...* é tanta coisa que eu escrevo... (Narrativa de experiências pessoal, Monique, 20 anos, Proeja-Ensino Médio, p. 217).

Exemplo 10

E: Creusa:... cê pode me contar alguma coisa que tenha marcado a sua vida::?

I: *ah...* o que marcou a minha vida:: foi assim:... um caso que eu tive:... entendeu?... muito bom na minha vida... (Narrativa de experiências pessoal, Creuza, 51 anos, EJA-Ensino Fundamental, p. 217).

Improvável não observar que o elemento “*ah*” fora empregado, como um recurso para completar uma pausa o que, por certo, ofereceria condições para que o informante vasculhasse em seu repertório mnemônico o termo mais adequado e, por conseguinte, reformular o seu discurso. Nesses casos, a partícula desempenhou a função de preenchedor de pausa.

Foi possível destacar que o “*ah*” pouco apresentou valor sintático e semântico, uma vez que, retirado do discurso, não afetaria, contudo, o processo de comunicação e, por conseguinte, do entendimento do contexto em que acontecera o diálogo.

Quanto à ocorrência quantitativa desse marcador, verificou-se o que apresentamos na Tabela 3:

Tabela 3 -Marcador como preenchedor de pausa

	Nº de informantes	Nº de casos	Nº de ocorrências	Percentual
PROEJA	21	24	5	16%
EJA	6	5	1	20%

Pudemos destacar nos quadros acima, um relevante percentual de alunos da EJA e do PROEJA que se apropriou do “*ah*” como preenchedor de pausa, mesmo o número de ocorrências sendo mais elevado no PROEJA. Em ambos os casos, porém, a ocorrência não exerceu função gramatical, mas desempenhou uma função de reorganizadora da fala. Apostamos na interpretação de que a preocupação do falante foi de auto sustentar sua fala, solicitando a atenção do entrevistador com o uso do elemento “*ah*”. Notório ressaltar, que esse tipo de uso nos pareceu recorrentes na oralidade, apontando para pistas que nos permitiram demonstrar as estratégias utilizadas pelos informantes para alcançar um dos objetivos sociais da língua: uma eficiente comunicação.

Concluímos, portanto, que para viabilizar essa comunicação, artifícios foram utilizados, ora enquanto elementos dêiticos espaciais, que

puderam ser classificados em anafóricos ou catafóricos, para fazer referências a partes do discurso, ora assumiram também, a função de anunciar que algo ainda iria ser dito, ou seja, preenchendo vazios causados por perdas da linearidade da fala. Foi o que ocorreu, por exemplo, com o elemento *ah*, no português da língua falada entre os falantes da EJA residentes na Região Norte Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro.

6. Breves considerações...

Neste trabalho, considerou-se a realidade, a dinâmica e o uso social da língua. Tentamos, também, explorar e analisar a língua, com foco na fala e sobremaneira em seu uso na vida diária e cotidiana.

A partir dos depoimentos dos informantes dos discentes da EJA moradores da Região Norte e Noroeste do Estado do Rio de Janeiro, em situações reais e espontâneas de interação, percebemos que tanto o “*ah*”, categorizado como dêitico anafórico, quanto na forma de dêitico catafórico, evidenciaram um processo de discursivização.

O mesmo processo, de levou a partícula “*ah*” a assumir função de preenchedor de pausa, tratando-se, em notas conclusivas, de um artifício mais abstrato, em que o elemento assumiu a função de orientador da organização discursiva.

Um último dado percebido nas análises dos resultados foi que se identificou nesse trabalho que o uso do elemento “*ah*” possuía uma origem espacial/temporal, que se explicou por um processo de discursivização espaço > (tempo) > texto. A partir desse processo, o elemento pareceu desempenhar as seguintes funções pragmático-discursivas na fala: a) dêiticos catafóricos (D. C.); b) dêiticos anafóricos (D. A.); e c) preenchedores de pausa (P. A.). Os dados também mostraram que houve uma maior predominância nas ocorrências do elemento como dêitico catafórico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, D. M. V.; MARINHO, J. H. C. Dos marcadores discursivos e conectores: conceituação e teorias subjacentes. *Gláuks*, vol. 12, n. 1, p. 169-203, 2012.
- BAGNO, M. *Nada na língua é por acaso*: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola, 2007.

CASTELANO, K. L.; LUQUETTI, E. C. F.; SOUZA, C. H. M. de. Funcionalismo e ensino: uso do operador argumentativo “assim” na fala da região noroeste fluminense. *Revista Interscience Place*, ed. 20, n. 6. jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.interscienceplace.org.pdf>>. Acesso em: 26-08-2014.

ESCANDELL, V. M. V. *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel, 2006.

FIORIN, J. L. *Introdução à linguística II: princípios de análise* (Org.). 4 ed. São Paulo: Contexto, 2005.

MARINHO, J. H. C. A atuação do *onde* na articulação discursiva. In: SARAIVA, M. E. F.; MARINHO, J. H. C. (Orgs.). *Estudos da língua em uso: relações inter e intrassentenciais*. Belo Horizonte: Núcleo de Estudos da Língua em Uso, Grupo de Estudos Funcionalistas da Linguagem, Faculdade de Letras da UFMG, 2005.

MARTELOTTA, M. E. Operadores argumentativos e marcadores discursivos. In: MARTELOTTA, M. E. et al. *Gramaticalização*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras UFRJ, 2004.

MARTELOTTA, M. E; VOTRE, S.; CEZARIO, M. M. O paradigma da gramaticalização: In: MARTELOTTA, M. E.; NASCIMENTO, E.; COSTA, S. (Orgs.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

MARTELOTTA, M. E; NASCIMENTO, E.; COSTA, S. M. Gramaticalização e discursivização do *assim*. In: ____; ____; _____. (Orgs.). *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996, p. 146-155.

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

LUQUETTI, E. C. F. (Org.). *A língua falada e escrita na Região Norte-Noroeste Fluminense*. Núcleo de Estudos Linguagem e Educação. [No prelo].

PORTOLÉS, J. *Marcadores del discurso*. Barcelona: Ariel, 1998.

VEZ, J. M. *Fundamentos lingüísticos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Barcelona: Ariel, 2000.

**UM ESTUDO SOBRE A ADAPTAÇÃO
DO CONTO O ENFERMEIRO, DE MACHADO DE ASSIS,
PARA HISTÓRIAS EM QUADRINHOS
E SUA ABORDAGEM NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Talita Galvão dos Santos (UEMS)

tali_galvao@hotmail.com

Ramon Amancio Solles (UEMS)

ramonessolles@gmail.com

Taís Turaça Arantes (UEMS)

taistania@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Por também ter uma linguagem visual as histórias em quadrinhos chamam a atenção dos alunos. Nesse sentido, como se compreende que as histórias em quadrinhos não possuem uma temática única de histórias com super-heróis e que existem as adaptações feitas dos clássicos, como o caso dos escritos de Machado de Assis. O tema desse artigo visa a questão de demonstrar que se pode utilizar as histórias em quadrinhos nas séries finais do ensino fundamental como uma ponte para os clássicos, que são trabalhados no ensino médio com a disciplina de literatura, a partir das adaptações das obras de Assis. O conto trabalhado é *O Enfermeiro*. Conto com o qual mostraremos as mudanças feitas da obra para a sua adaptação. Para tanto, utilizou-se como base de pesquisa os pesquisadores Vergueiro (2005) e Ramos (2009).

Palavras-chave: Adaptação. Histórias em quadrinhos. Machado de Assis.

1. Introdução

O presente estudo tem como objetivo geral apresentar uma proposta de ensino com as histórias em quadrinhos, mas com o foco na questão das adaptações dos clássicos da literatura, no caso brasileira, que podem ser utilizadas no ensino fundamental. Para tanto, escolheu-se o conto *O Enfermeiro*, de Machado de Assis.

Nessa perspectiva, é interessante pensar que as histórias em quadrinhos, tais como o público conhece, nem sempre foram assim. Elas surgiram no século XIX e sua forma, na maioria das vezes, era apresen-

tada em um único quadro e com o seu texto incluído em versos abaixo de cada quadro. Foi a partir de *Yellow Kid*¹⁶⁵ que os balões de fala foram inseridos nas histórias em quadrinhos.

As mudanças foram ocorrendo, até o surgimento dos super-heróis na década de 1930. A partir da década de 1930, é conhecida a Era de Ouro das histórias em quadrinhos, pois é deixada de lado a questão do câômico e as histórias de aventuras se consolidam nesse período. Na década de 1950 surge a Era de Prata que trouxe de volta os heróis da Era de Ouro, mas sob uma outra perspectiva. Em suma, se na Era de Ouro a essência dos heróis possui uma base mitológica, na Era de Prata essa essência estaria voltada para questões da ciência, uma vez que existiam naquela época os boatos de uma possível guerra nuclear entre a URSS e os EUA. Na década de 70, houve grandes mudanças¹⁶⁶ no mundo das histórias em quadrinhos e, a partir daí, é denominada a Era de Bronze. Não há um consenso estabelecido sobre o fim da Era de Bronze, mas, para alguns, na década de 1980 inicia a Era Moderna com as publicações de *Batman: O Cavaleiro das Trevas* e *Watchmen*. Constata-se que as histórias em quadrinhos estão sempre se renovando de acordo com a época em que estão inseridas.

Nesse sentido volta-se para a questão das adaptações dos clássicos para as histórias em quadrinhos. Já discutimos em outros artigos, que os quadrinhos já foram marginalizados. Ou seja, as histórias em quadrinhos já foram acusadas de “estragar” o gosto pela leitura, fazendo com que os alunos não lessem os livros. Contudo, essa questão já se torna menos “mística” e agora as histórias em quadrinhos ganham, aos poucos e de forma considerável, um espaço dentro da educação.

Dessa forma, a metodologia deste artigo consiste em primeiro momento apresentar as considerações sobre o material utilizado e como as mudanças aconteceram do conto para a história em quadrinhos. E posteriormente relatar como foi essa utilização da adaptação dentro da escola, no ensino fundamental.

¹⁶⁵ Almada (2012, p. 136) nos diz que “o *Yellow Kid* tem sua origem nos Estados Unidos [...] sua primeira edição foi em 1896 no *New York Journal American*. Seu Autor foi Richard Felton Outcault e seu gênero era caracterizado como humor”. Enfim, o *Yellow Kid* é o marco das histórias em quadrinhos.

¹⁶⁶ As mudanças seriam a questão dos temas abordados pelas histórias em quadrinhos, por exemplo tratar de assuntos polêmicos como drogas e prostituição. Essas mudanças surgem porque o leitor mudou, buscando nas histórias em que lia situações mais verossímeis.

A justificativa se pauta, então, nessa questão de como esse material pode auxiliar o aluno a chegar mais perto dos clássicos, visto que atualmente a maioria das escolas coloca o estudo da literatura no ensino médio. Sendo assim, não queríamos trabalhar o clássico de forma fragmentada, mas, sim, demonstrar algumas diferenças para os alunos, para que eles tivessem o interesse de buscar mais sobre outros textos do autor.

Entendemos que esse tipo de abordagem para o professor se torna muito viável, uma vez que:

É na sala de aula que muitas crianças e adolescentes aprendem não somente as disciplinas do currículo, como também assuntos relacionados àquilo que eles já conhecem fora do muro da escola e conhecimentos que os alunos levarão por toda a sua vida. Ressaltando que é importante para o desempenho dos alunos que os professor não fique como aquele que detém todo o conhecimento, ou seja, que ele valorize o que o aluno conhece, e faça disso mais uma ferramenta de aprendizagem. É nesse ponto que as histórias em quadrinhos se fazem presentes. Por já estarem próximas do mundo do aluno, elas podem ser utilizadas em diversas formas de assimilação e compreensão de conteúdo. (GOMES; ARANTES, 2014, p. 204)

Com isso, o artigo foi dividido em três tópicos, sendo o primeiro responsável por tratar das vantagens das adaptações dentro da sala de aula. O segundo aborda as diferenças do clássico para a adaptação em história em quadrinho. E o terceiro tópico, a sua aplicação na sala de aula.

2. As vantagens das adaptações

Entende-se que, na adaptação, mudam-se alguns elementos, que em se tratando das histórias em quadrinhos, o elemento principal acrescentado é a imagem, assim como também ocorre mudanças em alguns elementos do próprio texto. Sendo assim:

O uso das adaptações de clássicos da literatura para os quadrinhos deve ser feito com muito cuidado. Diversos são os textos adaptados, mas é preciso um olhar atento, bem como o conhecimento aprofundado da obra que originou a história em quadrinhos, o que ocasionará um trabalho de qualidade em sala de aula. Essas adaptações auxiliam no papel do professor em estimular os discentes no gosto pela leitura. (SOUSA; GOMES, 2013, p. 677)

Cabe, dessa forma ao professor escolher a melhor adaptação para se utilizar na sala de aula.

Como já dito, a grande vantagem da utilização da adaptação, no caso em história em quadrinho, na sala de aula é essa proximidade existente entre o aluno e esse tipo de material. Paulo Ramos em seu livro A

Leitura dos Quadrinhos explica uma série de fatores interligados com a leitura dos mesmos, ou seja, a leitura visual articula com o texto e dessa forma, por exemplo, recursos como onomatopeias e cores aparecem durante a leitura.

Dessa forma, ao se escolher uma adaptação para ser utilizada é preciso analisá-la. Em suma, verificar qual seria a melhor para se utilizar. Como Vieira (2010, p. 33) nos diz que a “adaptação surge com o intuito de propiciar ao leitor a apreciação da obra original, muito antes da leitura íntegra da mesma”, dessa forma, um dos papéis principais da adaptação é fazer com o que o aluno desperte esse interesse pela obra original. Pois a adaptação funciona como uma ponte de acesso aos clássicos para o aluno. Como Carvalho (2006, p. 17) explica que no processo de adaptação de uma obra literária “a figura do leitor apresenta-se mais determinante ainda para a realização do processo de criação [...] e é essa representação que orienta a reescrita de uma obra”.

3. As diferenças entre o clássico e a histórias em quadrinhos

Trabalhar os grandes autores brasileiros como Machado de Assis em sala de aula, exige dedicação e busca por novas formas de apresentar esse material ao aluno, visto que um dos grandes problemas encontrado em sala de aula é a rejeição dos alunos pela própria literatura, no qual os alunos tendem a reclamar da linguagem das obras. Com isso, as adaptações em quadrinhos se tornam aliadas fundamentais nesse processo de aproximação do aluno com os clássicos.

O conto que foi analisado é *O Enfermeiro*, ambientado para os quadrinhos pela Editora Escala Educacional. No conto original, a percepção que se passa para o leitor é que a personagem principal Procópio, estava escrevendo uma carta, para o leitor, assim deixando-o próximo da obra. Na adaptação o leitor, torna-se observador, pois é inserida uma personagem, que vai até a casa do Procópio indo buscar os livros que foram escritos pelo mesmo.

Nesse conto a linguagem é mantida fiel à do conto. O grande benefício na utilização das adaptações em sala de aula é a identificação que ela possui com os alunos, pois, atualmente, os estímulos visuais como a internet, televisão, deixam os jovens acostumados com esses tipos de recursos. Ao utilizar quadrinhos como esses, ricos em detalhes, o maior objetivo é aproximar o leitor dos clássicos da literatura e, assim, estimular a

leitura de algo de qualidade, tradicional, e que pode enriquecer o vocabulário e, ainda assim, apresentar o contexto histórico no qual a obra apresenta em sua narrativa.

O único fator negativo é que interpretação fica a cargo dos adaptadores, pois eles entregam o obra conforme eles interpretaram, como por exemplo a questão, abordada no início do conto, quanto a criação de um personagem, tornando o indivíduo que lê o conto como mero espectador do que ocorre, onde você vê o enfermeiro contando a história a alguém, e no conto original, a impressão que dá é que você é esse senhor.

Abaixo duas imagens da adaptação:





4. Trabalhando Machado de Assis em sala de aula

Muitos professores acham difícil trabalhar com os alunos do ensino fundamental os textos de Machado de Assis, por considerá-los complexos, questionadores demais, ricos de ironia e muito refinados. Além de considerarem os enredos muito antigos para agradar aos pequenos. Entretanto, é justamente por esses motivos que eles devem ser trabalhados com nossos jovens leitores, para que aprendam a apreciar a literatura de qualidade desde cedo.

A obra machadiana pode, sim, ser trabalhada com os alunos das séries fundamentais, porque se trata de uma obra extensa que permite incluir, de acordo com a maturidade dos alunos, gêneros específicos para cada série. Pode-se trabalhar, por exemplo, com os contos, que são de fácil compreensão, com o 6º ou 7º ano e os romances, que possuem uma

linguagem dinâmica e são ricos em ironia e, portanto, prendem a atenção dos alunos mais velhos, com o 8º e 9º ano.

De acordo com escritor Ítalo Calvino, clássicos "são aqueles livros que chegaram até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e os traços que deixaram na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes)". Ao ser lidos desde cedo, os clássicos são absorvidos de uma maneira muito especial porque "a juventude comunica ao ato de ler como a qualquer outra experiência um sabor e uma importância particulares", definiu Calvino.

Dessa forma, as adaptações dos clássicos da literatura para as histórias em quadrinhos são de suma importância, visto que o papel da escola é possibilitar o acesso à ficção de qualidade de forma prazerosa, e por terem uma linguagem artística e de comunicação social, as histórias em quadrinhos despertam no público jovem grande interesse.

Na prática, a transformação de uma obra literária para os quadrinhos, quando bem feita, possibilita ao aluno uma melhor contextualização da época em que a obra foi escrita, por meio da caracterização de suas imagens, e tem como objetivo aproximar o público de livros que já ouviram falar, mas que nunca leram, estimulando a leitura da obra original e a formação de leitores. Mas é importante considerar que:

Os quadrinhos não podem ser vistos pela escola como uma espécie de panaceia que atende a todo e qualquer objetivo educacional, como se eles possuíssem alguma característica mágica capaz de transformar pedra em ouro. Pelo contrário, deve-se buscar a integração dos quadrinhos a outras produções das indústrias editorial, televisiva, radiofônica, cinematográfica etc., tratando todos como formas complementares e não como inimigas ou adversárias na atenção dos estudantes. (VERGUEIRO, 2009, p. 27)

Portanto, as histórias em quadrinhos não podem ser encaradas pelo professor como um recurso útil a todos os objetivos. Deve-se encará-las como uma das muitas ferramentas que se têm hoje em dia para melhorar a forma de transmitir o conhecimento. Saber qual é o objetivo principal de cada aula é o primeiro passo para eleger qual o material mais viável. Ou seja, antes de trabalhar com as histórias em quadrinhos, ou qualquer outro recurso complementar, a principal responsabilidade do professor é planejar bem suas aulas, estabelecendo suas metas de ensino.

5. Considerações finais

A cada dia, mais professores buscam métodos que os auxiliem em sua prática pedagógica e a utilização de obras em quadrinhos tem se tornado uma proposta viável, visto que podem ser utilizadas para os mais diversos fins, indo além do simples entretenimento.

Contudo, como a citação do Vergueiro explica, não se pode considerar as histórias em quadrinhos como algo mágico, é preciso saber selecionar o tipo de material que está se utilizando dentro da sala de aula. No caso, buscamos, dentre as várias adaptações para a história em quadrinho, aquela que mais se assemelhou em linguagem com o conto original.

Pesquisas acadêmicas como essa contribuem para a divulgação da utilização das histórias em quadrinhos dentro da sala de aula, assim como funcionam como fonte de pesquisa para os professores que já estão dentro de sala de aula, como também para os alunos formandos em licenciaturas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ASSIS, Machado de. *O enfermeiro*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=16962>.
- CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de. *Adaptação literária para crianças e jovens: Robinson Crusoé no Brasil*. 2006. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- GOMES, Nataniel dos Santos; ARANTES, Taís Turaça. Histórias em quadrinhos como ferramenta de aprendizagem nas aulas de língua portuguesa. In: PINTO, Maria Lepa; RODRIGUES, Lucilo Antônio; MARTINS, Silvana Aparecida de Freitas; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). *Ensino de linguagens: diferentes perspectivas*. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014, p. 203-216.
- RAMOS, Paulo. *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- SOUZA, Luciana de Castro; GOMES, Nataniel dos Santos. Uso dos quadrinhos em sala de aula: as adaptações de clássicos da literatura: a nona arte visita os clássicos. *Revista Philologus*, n. 55, p. 674-680, 2013.

Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/55supl/056.pdf>>.
Acesso em: 27-02-2015.

VIEIRA, Gabriela de Oliveira. *Adaptação para novos leitores: como a literatura clássica adaptada fornecida às escolas do ensino público e utilizadas pelos professores no processo de ensino estimula a leitura das obras originais*. Monografia (de graduação). 2010. – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

VILACHÃ, Francisco S. *O enfermeiro*: conto de Machado de Assis. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

Iconografia

Imagem 1. Disponível em: <<http://1.bp.blogspot.com/-hpa9zDL-a4g/T4IUA41RabI/AAAAAAAAAAs/kn6vkV5BdmU/s1600/3.jpg>>.
Acesso em: 05-04-2015.

Imagem 2. Disponível em: <<http://4.bp.blogspot.com/-yTI-HjwM4Srk/T4IYWmn0ZII/AAAAAAAAAFs/nBbDTx3iSeQ/s1600/42.jpg>>.
Acesso em: 05-04-2015.

**“UMA PISTOLA PARA DJECA”:
A OBRA CINEMATOGRAFICA DE MAZZAROPÍ
EM APLICAÇÕES INTERDISCIPLINARES**

Wagner Pavarine Assen (UEMS)

wagner.assen@gmail.com

Alexandre Sogabe (UFMS)

Rodrigo Vieira Arce (UFMS)

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Do nascimento do caipira, do drama ao riso fizeram de Amácio Mazzaropi o primeiro comediante de TV brasileiro. Circense quando jovem, fez do cinema sua vida e trouxe inovações de extrema relevância à cultura artística cinematográfica brasileira. O jeito de andar, de falar e sua veia satírica e jocosa fizeram enorme sucesso de bilheteria. A picaresca, o anti-herói fez voz ao interiorano, sertanejo fora perpetuado por ele. Num Brasil de 70 milhões Mazzaropi levava cinco milhões deles as filas dos cinemas de rua para prestigiá-lo. Esta pesquisa nasce, sobretudo, do gosto pela arte do brilhante caipira. Este estudo terá por base três caminhos teóricos de análise, o primeiro o das artes, no caso o cinema e seus aspectos inerentes, o segundo a percepção histórica e a crítica aos regimes vigentes relatada no filme “Uma pistola para Djeca”, e por fim as peculiaridades do falar caipira, uma reflexão sobre aspectos linguísticos e regionalismos. Sendo assim, a junção de um texto escrito a três mãos, foca as aplicações do uso do filme em sala de aula, na junção interdisciplinar das disciplinas de artes, história e língua portuguesa.

Palavras-chave: Cinema. Linguagem. Artes. História. Língua portuguesa.

1. Introdução

O seguinte texto procura relacionar e aplicar três disciplinas curriculares na intenção de análise, explanação e também entretenimento. História, artes e língua portuguesa se unem colaborando integradas para o uso de tais pressupostos nas turmas de ensino médio.

O trabalho tem como prioridade a aprendizagem pelo entretenimento, fazendo com que através do riso da obra cinematográfica de Mazzaropi proporcione aprendizagem, cultura e conhecimento na aplicação das três disciplinas juntas.

A priori pode-se elencar as premissas que Mazzaropi trouxe do falar regional do caipira. Modulou a entoação puxou o “r”, e cometeu

agramaticalidades e anomalias de linguagem, tais como barbarismo, solecismo, pleonismo e cacófatos. Fora pela linguagem regionalista que se deu a figura do Jeca.

Por um viés sociolinguístico aplicam-se as premissas principais de Labov, de variedade linguística, heterogeneidade e inerência da língua a sociedade, quanto à percepção das peculiaridades linguísticas da fala (idioleto) Mazzaropi. Quanto à escolha do léxico marcadamente interiorano de Jeca Tatu, que por características estéticas do personagem, percebe-se não só no sotaque “carregado” de “r” marcado, mas também na escolha e no uso de jargões e gírias como, por exemplo, “*peidar na farofa*”. Contraturas diversas e agramaticalidades diversas intentam-se analisar, brevemente, e com objetivo de suscitar a aplicação pedagógica adequada especificamente à série o uso dos filmes de Mazzaropi como método de aprendizagem tanto nas artes, história e língua portuguesa. Das diversas marcas dessa brasilidade que remete ao personagem antes criado por Monteiro Lobato, aflora um todo cultural e rico em significado do sertão brasileiro.

2. A cinematografia de Mazzaropi

A cinematografia de Mazzaropi teve intensa produção entre os anos de 1950, 60 e 70. Apresentou ao Brasil a figura do caipira e ajudou a cunhar no imaginário nacional a imagem do “jeca”. Porém, tal produção parece sofrer do preconceito voltado a expressões mais populares de cultura. Em relação a reflexão acadêmica são relativamente raros os trabalhos que se propõem a refletir sobre as obras produzidas por esse realizador do cinema brasileiro.

Os filmes de Mazzaropi ajudaram a “cunhar” a imagem do “jeca”, o típico homem do campo, o “caipira” brasileiro. Uma figura que contrastava em seu tempo com o plano de industrialização brasileiro:

Amácio Mazzaropi [...] [é] o intérprete de um Brasil que ao mesmo tempo em que afirmava a consolidação deste sentido de modernização e industrialização nas cidades que começavam a explodir, deixava vir à tona todas as contradições deste projeto (e essa reflexão não deixa de apresentar-se então como um tipo de resistência) (BRAGANÇA, 2009, p. 103).

Mazzaropi vai fazer uso da linguagem do cinema para evidenciar uma figura, que através de sua interpretação cômica, representava uma parcela da população brasileira, mas que não era evidenciada no “cenário” nacional, tampouco nas pretensas políticas desenvolvimentistas do

período:

O famoso caipira criado pelo cômico de Taubaté, traduzia para o cinema o legado literário deixado pelo famoso escritor conterrâneo, Monteiro Lobato, que tanto contribuiu para a inserção da realidade de um Brasil rural nos debates em torno dos projetos nacionais. A essa ideia de tradução (que problematiza a personagem num percurso entre duas linguagens, a literária e a cinematográfica), aliam-se as discussões em torno da interpretação de um projeto identitário brasileiro no interior da história cultural, política e social (BRAGANÇA, 2009, p. 103).

No cinema o criador vai incorporar ao trabalho desenvolvido várias vertentes do cinema de seu tempo como a comédia pastelão do cinema mudo, que parece ter uma influência em Charles Chaplin e nos filmes dos Três Patetas (*The Three Stooges*). Há ainda a influência dos musicais norte-americanos, que tem como principal ícone o filme Cantando na chuva (*Singin' in the Rain* de Stanley Donen, 1952). Um outro gênero que parece ter marcado a obra do diretor brasileiro é o gênero do faroeste. Há em alguns dos filmes de Mazzaropi cenas de tiroteios em que atuam em cena dezenas de figurantes em tomadas repletas de ação e tiroteios. É o caso de “Uma pistola para Djeca” de 1969, dirigido por Ary Fernandes. O filme narra a história de Gumerindo que tem sua filha seduzida pelo filho do fazendeiro. A garota que tem um filho dessa relação, mas a criança é motivo de chacotas por não ter pai. O patrão acaba expulsando Gumerindo de suas terras. Porém, este se une à fazendeiros vizinhos para o ajuste de contas. No filme a justiça culmina com uma cena típica dos faroestes, mas na interpretação de Mazzaropi com várias cenas cômicas. A obra vai oscilar entre o tom dramático que desenvolve o enredo e os elementos cômicos encenados pelo protagonista.

Em termos de realização técnica o trabalho cinematográfico do filme é primoroso. As paletas de cores exploradas tem um colorido vibrante. As paisagens exploradas como locações são bem planejadas e tem complexa ambientação de móveis e objetos. Os figurinos ilustram um quase Brasil colônia, vivo no imaginário dos brasileiros que viviam no campo. As tomadas cinematográficas são refinadas em termos de enquadramento e movimentação de câmera. O filme impressiona pela quantidade de figurantes em cena e pela habilidade dos diretores em dirigi-los. Há uma cena de vários homens cavalgam cavalos para o confronto do fazendeiro que é algo extremamente difícil em termos de realização.

Essa composição de Mazzaropi na mistura de gêneros, no drama misturado com o faroeste vai de encontro a uma “fórmula” de desenvolvimento difícil, a mistura do grosso com o sublime. Dado que, de um la-

do temos a comédia pastelão, as cenas de tiroteio estereotipadas, de outro temos a representação de uma parcela da população pouco prestigiada da sociedade: o homem do campo. Que em sua simplicidade, em sua formação extremamente precária vê-se representada no drama encenado pelo filme, o encontro do grosso com o sublime. A fala de Francis Vogner dos Reis pode expressar essa ideia:

[...] aficionados que creem na natural convivência, sem culpa, do grosso com o sublime – coisa que um certo Rogério Sganzerla, preconizou com seu bandido subdesenvolvido (de um faroeste sobre o terceiro mundo) e sua Angela Carne e Osso no fim dos anos 1960, talvez porque o grosso com o sublime sejam a própria natureza do cinema [...] (REIS, 2010, p. 26)

Mazzaropi sabe jogar com segredo dessa fórmula como ninguém, oscilando entre o grosso e o sublime marcou na cultura nacional a figura do jeca, que representou e representa a identidade de uma parcela da população brasileira. Nessa demonstração identitária nacional surge uma premissa, abordada a seguir, que analisa a obra por uma perspectiva histórica. Possivelmente a época em que se insere o filme marcava as relações de poder ainda em voga, no campo, ainda mostrava uma classe subalterna extremamente explorada para o crescimento capital do dono dela, e ainda a relação, de idos tempos, corrupta entre igreja e poder.

3. *Uma pistola para Djeca: interdisciplinaridade e o ensino de história*

A comédia de Amácio Mazzarópi *Uma pistola para Djeca* de 1969, retrata o interior do Brasil por volta do século XIX, e trouxe o cotidiano de um pequeno lugarejo onde os grandes latifundiários eram as reais autoridades naquele lugar. E nesta trama, podemos observar as relações destes grandes proprietários de terras com a comunidade local, entre si, com a igreja católica e com seus trabalhadores, escravos ou não.

Ao exibir este filme aos alunos do ensino médio, em visita realizada ao Museu da Imagem e do Som de Mato Grosso do Sul, pediu-se aos mesmos que observassem estes elementos acima citados, que constituem episódios importantes da historiografia brasileira, para que após a exibição, os discentes pudessem relatar quais foram as impressões e informações por eles absorvidas, e a partir de então, leva-los a aprender um pouco mais sobre este período e a entender estas relações através de um outro olhar, ou seja, estimulando-os a buscar outros relatos, aproximando-os do trabalho de pesquisa.

Após o término da exibição do filme abriu-se um espaço para que os alunos pudessem relatar as observações feitas sobre os temas propostos anteriormente. A medida que eles foram expondo seus levantamentos, passamos a contextualizar aqueles fatos e a explanar sobre os determinados assuntos agregando ao seu conhecimento novas perspectivas sobre a história do Brasil.

Sobre os grandes proprietários de terras, naquele contexto houve várias crises no setor agroexportador e no mercado interno, o que levaram alguns destes senhores a buscarem diversas alternativas para poderem manter seu *status*, dentre as opções havia a de associar-se a outros produtores afim de manterem suas posições sociais e suas propriedades, e estas sociedades ou vínculos, eram firmados na maioria das vezes através da união por matrimônio destas famílias.

Na obra cinematográfica podemos observar um fato parecido. Há uma tentativa de união de duas famílias tradicionais, por parte de um dos senhores de terras daquele lugar através da união matrimonial de seus herdeiros, com a intenção de aumentar seus domínios e lucros, e que em um primeiro momento, a proposta não é aceita pelo outro latifundiário, resultando na iminência de um conflito fratricida.

É neste momento do filme que aparece outro elemento fundamental nestas relações, a figura do clero, que neste contexto, havia uma preocupação do Estado e da autoridade clerical sobre a postura da igreja no Brasil. Havia diversas ocorrências de interferência da igreja sobre questões políticas em determinadas localidades, deixando em segundo plano assuntos relacionados a fé católica.

Na película, o pároco local atua como intermediário da boa relação dos latifundiários entre si e entre a comunidade, mas sempre defendendo este primeiro em detrimento da maioria menos favorecida. Em retribuição, a paróquia sempre era beneficiada pelas contribuições (indulgências) destas elites.

Ao recapitular este período da história brasileira, falar sobre a escravidão é indispensável, e em “Uma Pistola para Djeca”, Amácio Mazzaropi trouxe alguns aspectos sobre esta importante relação no processo histórico. O escravo, no filme, aparece em um contexto social (bar), mas não interagindo com outros personagens (os brancos). Ao serem requisitados, são escorraçados e agredidos, relação está que ainda persiste no senso comum.

Diferentemente deste imaginário que existe sobre a condição do negro na sociedade brasileira, Alguns autores trazem diversos estudos sobre como realmente estas relações se deram, como por exemplo: os escravos nunca aceitaram plenamente a posição de submissos, eles, em todo o momento ofereciam resistência às imposições a eles imputadas. Sempre estavam negociando suas liberdades e seu trabalho, buscando benefícios junto aos senhores, feitores e outros negros com benefícios maiores, ou seja, não apenas um objeto, mas sim, atores sociais, atuando nas diversas esferas da sociedade.

No que se refere aos trabalhadores e os grandes produtores, esta relação é um pouco mais complicada, pois, com a grande quantidade de terras em poder destes senhores, o cultivo e a manutenção deste grande território era trabalhoso, portanto, muito destes trabalhadores eram arrendatários de pequenas faixas de terras ou ocupavam determinada localidade pagando em esta ocupação com parte de sua produção própria.

Relação está muito bem explanada na obra de Mazzaropi, onde o mesmo atuou no papel principal como Gumercindo, um simples trabalhador que vive com sua filha e neto nas terras de um grande criador de gado e senhor de terras. A pequena família passa por diversas dificuldades pelas ações autoritárias do senhorio, perseguições e ameaças, sendo até mesmo expulsos de onde estavam alocados, pedindo assim abrigo nas terras de outro grande latifundiário, levando ao início de um conflito.

E naquele momento que aparece outro elemento bem interessante deste período, que são as milícias, ou seja, grupos armados, independentes do exército, e que estão única e exclusivamente a mando dos senhores de terras (coronéis). E na obra cinematográfica aqui estudada, o conflito entre duas facções com este perfil, foi muito bem retratado.

Além de trazer um pouco mais sobre história do Brasil para os alunos utilizando como referência a obra cinematográfica de Amácio Mazzaropi, buscou-se demonstrar esta relação entre o cinema e história, de como a história utilizou o cinema e este reproduziu a história. Ao reproduzir determinado fato o cinema não se reveste de neutralidade e de inocência, ele a utiliza como ferramenta de propaganda e de ideologias.

Ainda mesclando perspectivas de análise, que se propaga no riso e na graça pueril de Jeca Tatu, da forma como se comunica marcado por barbarismos, jargões e ditados populares carregados de regionalismos e sotaque, marcou uma caricatura do homem do campo. Os aspectos sociolinguísticos – de alcance pedagógico, se inseridos nos trabalhados em sa-

las – são relevantes bem como para entender a variedade linguística, a questão (mito) do erro, sociolinguística geográfica e desmistificação de preconceitos.

4. O português “caipira” e as variedades linguística de Djeca

De antemão, pode-se perceber, que o *caipirês*, por adventos diversos, se amoldou aos aspectos e convenções linguísticas dos grandes centros e muito do que era falado na época de Jeca hoje já caiu em desuso, e os rurais moradores do campo já modificaram as suas escolhas léxicas.

Se pelo lado urbano e cosmopolita Adoniran Barbosa eternizou a linguagem coloquial dos botequins Paulistanos do bairro do Bexiga, e suas canções perpetuaram marcas linguísticas de valores inestimáveis, o Jeca de Mazzaropi faz as “vezes” linguísticas do interior.

Sendo assim sabe-se que o Brasil não se faz monolíngue, dentro do português que temos como língua oficial outras diversas variantes como as dos celebres personagens formam. Por um viés pedagógico, fato é que o ensino da gramática normativa desconsidera tais variedades de fala como português. Sugerindo nocividade ao português de prestígio. Ainda mais em centros urbanos isso tudo é bem escassamente abordado.

Este estudo prima por utilizar o filme de Mazzaropi em sala, mostrando aos educandos as como a língua varia, e nessa abordagem de arte e história a língua portuguesa ganha e acresce a linguagem aos alunos, e se, direcionada a professores este estudo também pode fomentar discussão, ideias e aplicação adequada às particularidades do ambiente de desenvolvimento.

Acreditando que a premissa de homogeneidade da língua no Brasil não se faz verdade, pelo menos no campo da oralidade é preciso adequar também o ensino a desconstrução de preconceitos linguísticos levando o educando a uma “pedagogia do outro”, que visa igualdade respeitadora dos diversos modos de fala regional.

O ensino da gramática normativa, por vezes, ignora as variedades regionais, sendo considerado “erro” aquilo que não se adequa a essa norma. Dentre as diversas norma que a língua possui, a padrão é um recorte escolarizado, compondo apenas uma parte desse todo linguístico do português.

Um elemento determinante para essa caracterização lembra o documentário de Sabadin, residia nos diálogos. Vocabulário, construções frasais e cadência inconfundíveis marcavam o “caipirês” de Mazzaropi. Muitas vezes, grandes momentos de humor nasciam de um uso minimalista desse quase dialeto – interjeições, por exemplo, que desarmavam os demais personagens e também o espectador. Em outras ocasiões, rodeios verbais mais extensos criavam uma irresistível espiral de prazer auditivo. Falar, para Mazzaropi, era conquistar e seduzir (MAZZAROPI – Brasil, 2013. Direção e roteiro: Celso Sabadin. Distribuição em DVD: Imagem)

Ao analisarmos sentenças do tipo “já vai infurtúnio”, por exemplo, consideramos um erro gramatical denominado ortoépia. Onde o “correto” seria infortúnio. Inserido então o “caipirês” do saudoso Mazzaropi a análise segue por diversos campos, onde se abre um leque de construção de aprendizado. Nessa variante considerada socialmente como de menor prestígio nosso personagem fez sua história, contrariando a rigidez dos códigos.

A trama ainda conta com uma peculiaridade, o fato de que inserido numa época de intensas mudanças industriais no Brasil e de êxodo rural/urbano, a língua que se padronizou como a que deveria se utilizada era a das cidades, e o “caipirês” vigorava de modo jocoso.

O “caipirês” usado por Mazzaropi possivelmente soaria engraçado a ouvidos menos acostumados com tais pronúncias, porém, para a maioria do seu público a adoção do dialeto contribuía para uma ligação afetiva com o personagem e ao falar a mesma língua do público, Mazzaropi se inseria de maneira mais profunda na realidade que buscava retratar. (FONSECA; SANTOS, 2011, p. 42)

Dentre “pobremas”, “noi”, “fumo” Jeca levou o caipirês as telonas, levando a riqueza cultural do campo e valorizando os regionalismos que podem até hoje trabalhados em diversos âmbitos pedagógicos e acadêmicos. De suma relevância a citação do poema *Viola Quebrada* de Mario de Andrade:

Viola quebrada

1. Quando da brisa no açoite a frô da noite se acurvou
2. Fui s'incontrá co'a maroca, meu amor
3. Eu tive n'arma um choque duro
4. Quando ao muro já no escuro
5. Meu oiá andou buscando a cara dela e não achou
6. Minha viola gemeu
7. Meu coração estremeceu
8. Minha viola quebrou
9. Teu coração me deixou
10. Minha maroca resorveu para gosto seu me abandonar
11. Pruquê os fadista nunca sabe trabaia

12. Isso é besteira que das frô que bria e chera a noite inteira
13. Vem dispois as fruta que dá gosto de saborear
14. Pru causa dela eu sou rapaz muito capaz de trabaiá
15. Os dia inteiro e as noite inteira capinar
16. Eu sei carpir praquê minh'arma ta arada e loteada
17. Capinada co'as foiçada dessa luz do teu oiá

Em toda fala de Jeca escolhas léxicas ocorrem como no exemplo do poema. Os processos de variação linguística aqui e dão a priori, pela lei do mínimo esforço, haja vista a recorrência de contraturas e supressões silábicas. O exemplo de processos de formação não de novas palavras, como pressupõe a gramática, mas de uma variedade de fala, aglutinação:

Olhar > oiá; com as > co'as; flor > frô; brilha > bria; trabalhar > trabaiá;

Sendo assim verifica-se alguns processos originadores da variante, bem como *rotacismo* onde se troca o *l* pelo *r* nos encontros consonantais (flor > frô). O mais recorrente dos processos do caipirês é a *iotização*. Onde se substitui o *lh* pelo *i*: melhor > mió; trabalhar > trabaiá; olhar > oiá; Entre outros como *monotongação*: cheirar > chera.

Dentre todas as variáveis aplicadas em sala é de justa medida que se perceba e se valorize tais formas de fala, explanando sobre desmitificando qualquer preconceitos e a noção de “erro”, contextualizando a normativa escrita em diferenciação da coloquialidade.

5. Considerações finais

Mesmo que analisemos com total destreza e minuciosamente atentos a detalhes não colheríamos todo valor da obra artística de Mazzaropi. Nestas breves considerações, que tiveram o intento de mostrar a adolescentes e jovens, pela experiência, quem foi Amácio Mazzaropi, e como este pode contribuir para seu aprendizado.

Nesta interdisciplinaridade procurou-se a melhor estratégia de aprendizagem. Sendo assim a pesquisa prática teve êxito quanto ao acolhimento e receptividade por parte dos acadêmicos. Que sirva, este estudo, de fomento tanto a pesquisa gerais quanto a aplicação para estudantes de ensino fundamental e médio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. *Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites século XIX*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. A tradução do Jeca Tatu por Mazzaropi: um caipira no descompasso do samba. *Ipotesi*, Juiz de Fora, vol. 13, n. 1, p. 103-116, jan./jul. 2009.

BAGNO, Marcos. *A língua de Eulalia: novela sociolinguística*. 17. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

BARREIRO, José Carlos. Instituições, trabalho e luta de classes no Brasil do século XIX, *Revista Brasileira de História*, São Paulo, vol. 7, n. 14, p. 131-149, mar./ago. 1987.

CARDOSO, Fernando H. *Capitalismo e escravidão no Brasil meridional*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

CARVALHO, José Murilo de. A construção da ordem: a elite política imperial. In: _____. *Teatro de sombras: a política imperial*. Rio de Janeiro: UFRJ, Relume-Dumará, 1996, p. 11-18; 43-51; 55-78; 83-104; 181-216; 235-251.

CHALHOUB, Sidney. *Visões da liberdade: uma história das últimas décadas da escravidão na corte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FAZENDA, I. C. *Interdisciplinaridade: Um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 2003.

FERRO, Marc. *Cinema e história*. Trad.: NASCIMENTO, Flávia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

JOGAS, Mônica Guedes; GOMES, Nataniel dos Santos. Adoniran Barbosa, o defensor involuntário do combate ao preconceito linguístico. *SO-LETRAS*, Ano III, n. 5 e 6. São Gonçalo: UERJ, 2003.

MACHADO, Maria Helena. *Crime e escravidão: trabalho e resistência nas lavouras paulistas (1830-1888)*. São Paulo: Brasiliense, 1987, p. 13-27; 99-124.

_____. *O plano e o pânico: movimentos sociais na década da abolição*. Rio de Janeiro: UFRJ; São Paulo: Edusp, 1994, p. 13-20; 91-247.

MIGNOLO, W. D. *Histórias locais / Projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

MORETTO, V. P. *Construtivismo – a produção do conhecimento em aula*. São Paulo: DP&A, 2003.

PERINI, Mario A. *Sofrendo a gramática*. São Paulo: Ática, 2003.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

REIS, Francis Vogner dos. Colcha de retalhos: origens, sintomas e legados. In: _____. *Faroeste Spaghetti: O banguê-banguê à italiana*. Brasília: Centro Cultural Banco do Brasil, 2010.

SCHWARTZ, Stuart B. *Segredos internos*. São Paulo: Cia. das Letras, 1988.

UMA PROPOSTA DE ENSINO DO GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL

Marcia Aparecida Alberto Magalhães (UFAC)

marciaalbertom9@gmail.com

Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)

lindinalvamessias@yahoo.com.br

RESUMO

A escola, na tentativa de organizar um trabalho para o ensino da oralidade, ainda o faz de forma equivocada quando se trata do ensino de gêneros textuais orais. O que se observa é o uso desses gêneros como meios para a aprendizagem de outros conteúdos, deixando os estudantes apreensivos no momento de realizar tarefas em que se objetiva estimular a prática da oralidade. Um dos gêneros comumente utilizado é a exposição oral. Em quase todas as disciplinas os alunos fazem apresentações de trabalho, no entanto a escola não oferece a estes estudantes a aprendizagem do gênero. Neste artigo, apresentaremos uma proposta de atividades para o ensino do gênero exposição oral destinada a alunos do 6º ao 9º ano do ensino fundamental. A organização das atividades através de uma Sequência didática demonstra uma possibilidade de trabalho para ensinar o gênero como objeto de ensino e terá como fundamentação teórica os estudos realizados por Bortoni-Ricardo (2005), Marcuschi (2008), Antunes (2009), Bakhtin (2010), Fávero et al. (2012), Dolz; Schneuwly (2013) e as orientações do *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa*. O artigo está dividido em quatro partes: Introdução; Seção 2, que trata da revisão bibliográfica sobre os gêneros textuais orais Seção 3, que explana a metodologia de trabalho; Seção 4, que descreve a produção textual e a avaliação das atividades. Os resultados esperados com a apresentação da proposta almejam demonstrar uma possibilidade de trabalhar uso dos gêneros orais como objeto de ensino e não como mero instrumento de aprendizagem.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Gêneros textuais. Oralidade. Exposição oral.

1. Introdução

O trabalho com o ensino de língua portuguesa para o ensino fundamental do 6º ao 9º ano requer cuidados específicos quanto à escolha dos textos selecionados para o uso didático. Nas sequências de atividades preparadas pelos professores e coordenadores de ensino, observa-se uma preocupação com essas escolhas. São textos com diversas temáticas e um planejamento organizado em consonância com as necessidades apresentadas pelos alunos nas avaliações diagnósticas. Essa preocupação com o ensino tem apresentado resultados favoráveis à aprendizagem dos conteúdos e também nas avaliações externas. No entanto, verifica-se, ainda, uma enorme preocupação com o ensino da escrita, e uma mínima parcela de tempo e de situações didáticas, dedicados ao ensino da oralidade.

Este artigo objetiva discutir o ensino dos gêneros orais e demonstrar uma proposta de ensino de um gênero textual oral muito utilizado nas aulas de todas as disciplinas e presente no cotidiano dos estudantes. O gênero selecionado é a exposição oral, por ser um gênero usado como meio para apresentar conhecimentos e não como objeto de ensino, visto que no ambiente escolar é cobrada a produção desse gênero sem antes ensiná-lo ao aluno. Sendo esse protocolo o causador de muitos desconfortos aos estudantes, que ficam apreensivos no momento de executar tal tarefa. Para alguns, uma atitude constrangedora, que desmotiva ou bloqueia a aprendizagem.

2. Os gêneros orais nas aulas de língua portuguesa

No que concerne ao ensino dos gêneros orais na escola, muitos estudiosos e pesquisadores têm dedicado atenção à problemática e discutem sobre o espaço do ensino desses gêneros nas aulas de língua portuguesa e no ambiente escolar.

O filósofo Bakhtin (2010, p. 282) considera que “A intenção discursiva do falante, com toda a sua individualidade e subjetividade, é em seguida aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero”. Se todo ato de fala está organizado em um gênero, para que os estudantes compreendam as formas diversas de usos da língua, precisam compreendê-las em situações de usos, envolvendo o posicionamento do falante em suas escolhas discursivas em consonância com o gênero selecionado.

Ao realizar uma atividade de uso da língua o usuário precisa ter conhecimentos das regras dessa língua e de fatores linguísticos e extralinguísticos que permeiam a situação de comunicação. Essa habilidade conhecida como competência comunicativa, permite a viabilidade da produção discursiva (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 61-62).

Como explicar o fato de a escola cobrar dos alunos a produção de um gênero textual sem antes oferecer a estes estudantes a oportunidade de aprendê-lo? Sendo o gênero exposição oral um texto que deve ser produzido oralmente, a realização dessa tarefa ainda é mais complexa do que a produção do texto escrito, exigindo, do produtor, diversos conhecimentos e habilidades que precisam ser aprendidos e treinados. Assim como se faz com o ensino de todos os gêneros escritos ensinados na escola.

Para Marcuschi (2008, p. 207) os gêneros textuais orais são relevantes no processo de aprendizagem da língua e o ensino desses gêneros requer mais espaço nas práticas escolares “Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade. Mas os gêneros orais em geral ainda não são tratados de modo sistemático”. Essa preocupação de que a escola venha evidenciar o ensino de língua considerando as dimensões de uso e os gêneros como elementos fundamentais para a compreensão desses usos. Deve, portanto, centrar as discursões e as práticas escolares em situações didáticas que incluam os gêneros escritos e orais.

Sobre esses usos, Antunes (2009) evidencia que “conhecer os diferentes gêneros que circulam oralmente ou por escrito faz parte de nosso conhecimento de mundo, de nosso acervo cultural”. Sendo o ensino desses gêneros essenciais à formação dos estudantes, a autora lembra que “A escola não pode furtar-se à responsabilidade de promover esse conhecimento” (ANTUNES, 2009, p. 54).

Em se tratando da responsabilidade dos professores em relação ao ensino e as práticas em sala de aula de usos dos gêneros orais “é necessário mostrar como a fala é variada, que há diferentes níveis de fala e escrita (diferentes graus de formalismo), isto é, diferentes níveis de uso da língua” (FÁVERO et al., 2012, p. 120). Assim o estudante compreenderá que, na escola, a aprendizagem da oralidade não está limitada ao aprender falar seguindo normas e regras, porém é muito mais ampla, requer conhecimentos diversos que o prepara para o exercício da “competência comunicativa”. (*Idem, ibidem*)

O uso dos gêneros nas práticas escolares deve oportunizar ao educando a aprendizagem desses gêneros da forma como é utilizado na realidade, pois, estando “assim instrumentado, o aluno possa responder às exigências comunicativas com as quais é confrontado” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2013, p. 68). Logo, esse aprendizado fará o estudante muito mais competente e ativo diante das inúmeras situações discursivas ao qual será exposto dentro e fora do contexto escolar.

3. Proposta de ensino do gênero exposição oral

A proposta aqui apresentada é uma sugestão de ensino do gênero destinada a estudantes do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, organizada em uma sequência didática dividida em duas partes: Apresentação do gê-

nero aos estudantes e Aprender fazendo.

O objetivo da proposta é demonstrar que quando o aluno conhece o gênero textual fica muito mais fácil produzi-lo no momento que se faz necessário e também o professor pode utilizar recursos disponíveis na internet, para aplicar nas aulas, no ensino do gênero, facilitando o trabalho didático.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Disciplina: Língua Portuguesa.

Público alvo: Estudantes do 6º ao 9º anos do ensino fundamental.

Duração: 14 horas/aula.

Conteúdos: Estudo do gênero exposição oral.

Metodologia

Primeira parte: Conhecendo o gênero.

Organizar uma aula para apresentar o gênero a ser estudado.

Solicitar aos alunos que escolham um livro na biblioteca para fazer uma apresentação. Não é necessário ler, apenas apresentar aos colegas o livro escolhido. (Esse é o momento para avaliar a produção inicial dos alunos. O professor precisa fazer as anotações, para isso deve organizar uma ficha para cada aluno).

Preparar uma aula expositiva e mostrar vídeo ou slides sobre apresentações de trabalhos orais. Existem muitos vídeos sobre o assunto na internet, disponíveis e fáceis de utilizar.

Organizar uma roda de conversa para analisar o vídeo ou slides, mostrando aos alunos o quanto a aprendizagem do gênero é importante para o bom desempenho deles em diversas situações comunicativas.

Segunda parte: Aprender fazendo.

Nessa parte do trabalho, os alunos aprendem o gênero e ao mesmo tempo preparam uma exposição oral.

Selecionar assuntos diversos ou sobre uma mesma temática e após separar a turma em pequenos grupos, sortear os assuntos, um tema para cada grupo.

Iniciar o preparo da exposição, retomando os *slides* selecionados e trabalhar com a turma os objetivos, o público-alvo, o local e a duração da exposição. Nesse momento cada grupo define o objetivo de expor o tema. O público-alvo deve ser os colegas da turma ou alguma das turmas da escola. O local, a sala de aula ou o pátio da escola e a duração, um tempo curto de dez a quinze minutos por grupo.

O passo seguinte é a pesquisa, em várias fontes, na qual cada grupo pesquisa sobre o tema que foi sorteado, na biblioteca, na internet, com uso de celular, e com ajuda do professor.

Demonstrar aos alunos os vários meios para realizar uma apresentação e cada grupo seleciona o meio que considerar melhor. Também organizar o tempo da apresentação: definição de quantos minutos para cada item da apresentação: Introdução, Desenvolvimento, Conclusão e Sessão de perguntas. É importante o professor utilizar *slides* para orientar os alunos sobre esses procedimentos e revisar com eles os *slides* da apresentação de cada um dos grupos.

O professor precisa também orientar os alunos sobre como deve se portar uma pessoa durante uma apresentação oral. Se possível utilizar slides, lembrando que alguns aspectos prosódicos são importantes. Ensinar aos estudantes a organizar a bibliografia e como esta deve ser apresentada nos slides. Mostrar a eles os itens que serão avaliados durante a exposição e combinar com a turma a data e horários da apresentação. Também orientá-los para que treinem a apresentação.

Após a conclusão da exposição dos grupos, organizar uma aula para debater sobre as dificuldades sentidas por eles durante a apresentação e apresentar as fichas de avaliação, entregando-as para cada grupo. Pedir aos grupos que analisem as observações contidas nas fichas, verificando os pontos positivos e negativos da exposição.

Combinar com a turma a realização de uma nova etapa de apresentações orais para observar melhorias no desempenho dos grupos. Sortear os temas e deixá-los organizar as apresentações.

AValiação

Para avaliar as atividades da sequência são importantes as observações feitas durante as aulas e preparar uma ficha para cada aluno, contendo os itens a serem avaliados.

4. A produção e a avaliação dos gêneros textuais orais em sala de aula

Produzir textos orais em sala de aula é comum na rotina escolar, no entanto a produção de gêneros orais em situações de ensino desses gêneros demanda uma organização muito bem elaborada do trabalho didático. O professor, antes de preparar uma sequência de atividades com gêneros orais, necessita pesquisar e conhecer muito bem o gênero selecionado e avaliar como proceder na prática, considerando os conhecimentos prévios dos alunos e a disponibilidade da turma para a realização dessas atividades. Também carece de acompanhamento e apoio da escola, pois necessitará de utilizar espaços, materiais e até mesmo ajuda de professores de outras disciplinas.

Para a avaliação das produções orais dos estudantes deverá utilizar meios de registrar cada situação de aprendizagem, expondo para os alunos os quesitos a serem avaliados e o como se dará o processo de avaliação.

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) definem a avaliação como “um instrumento que apresente ao aluno a possibilidade de medir seus avanços, dificuldades e possibilidades” (BRASIL, 1998, p. 93). Esses documentos propõem ainda que a avaliação “deve ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não apenas em momentos específicos caracterizados como fechamento de grandes etapas de trabalho” (BRASIL, 1998, p. 93), que precisa acontecer de forma qualitativa e ao aluno ser informado sobre as formas utilizadas pelo professor. (BRASIL, 1998, p. 94). Isso evidencia que ao avaliar o aluno, o professor também avalia a sua prática e o que ela contribuiu para o aprendizado e melhoria de seus alunos. Uma reflexão que não pode ser esquecida e de suma importância ao trabalho docente.

5. Considerações finais

Discutir o ensino dos gêneros orais é sempre uma tentativa de aproximar o trabalho docente desse universo que ainda parece estranho

ao ambiente escolar. A inserção dos gêneros orais como objetos de ensino não é mais um fato desconhecido dos educadores, portanto, precisa de maior espaço nas práticas em sala de aula.

A proposta de ensino aqui apresentada visa contribuir com a ampliação do ensino da oralidade, considerando as orientações de estudiosos e pesquisadores, para a ascensão da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. *Estética da criação verbal*. Introd. e trad.: Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

BRASIL. PCN – *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília. MEC/SEF. 1998.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Nós chegemos na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Campinas: Mercado das Letras, 2013.

FÁVERO, Leonor Lopes *et al.* *Oralidade e escrita*: perspectivas para o ensino de língua materna. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

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

**UMA REFLEXÃO
SOBRE A OBRIGATORIEDADE DA DISCIPLINA
DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA
PARA ALUNOS SURDOS NO CURSO DE LETRAS**

Karine Albuquerque (UEMS)

karine.albuquerque@ufms.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

O decreto 5.626/05 que regulamenta a lei federal 10.436 instituiu como disciplina curricular obrigatória no curso de licenciatura em letras o ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos. O presente artigo tem como objetivo discutir os desdobramentos da disciplina na formação inicial de futuros docentes de língua portuguesa, decorrentes da política inclusiva vigente e sua possível contribuição para a escolarização de discentes surdos. Trata-se de uma revisão dos instrumentos legais dentro da percepção bilíngue para educação de surdos. Está fundamentado nos estudos desenvolvidos por Albres (2012), Fernandes (2005), Quadros (2012), Sá (2013) bem como da ementa proposta para tal disciplina. Dessa forma, buscamos refletir se as necessidades que emergem no processo educacional de pessoas com surdez são, de alguma forma, assistidas na formação dos professores, contemplando o que foi proposto pela legislação.

Palavras-chave: Língua portuguesa. Português. Educação de surdos. Oralismo.

1. Introdução

O ensino da língua portuguesa escrita tem sido uma preocupação constante dos educadores de alunos surdos, embora a natureza da preocupação tenha sofrido mudanças ao longo do tempo. Até recentemente, predominou, na educação de surdos no Brasil, a abordagem oralista, segundo a qual o ensino e a aprendizagem se davam exclusivamente por meio da língua portuguesa na modalidade oral.

Os estudos apontam que os resultados insatisfatórios obtidos pela maioria dos alunos surdos no processo escolar decorrem, dentre outras questões, da falta de uma metodologia de ensino adequada. Podemos somar a este cenário, questões como a formação inicial do professor e a falta de adequação de materiais didáticos que estabeleçam a transposição de conteúdos para a modalidade escrita da língua portuguesa.

Diante desse cenário o decreto 5.626/05 que regulamenta a lei fe-

deral 10.436 instituiu como disciplina curricular obrigatória no curso de licenciatura em letras o ensino da língua portuguesa como segunda língua para alunos surdos. Porém qual é a real contribuição da disciplina para a formação acadêmica e práticas pedagógicas oportunas?

Dessa maneira, este artigo tem por objetivo discutir os desdobramentos da disciplina na formação inicial de futuros docentes de língua portuguesa, decorrentes da política inclusiva vigente e sua possível contribuição para a escolarização de discentes surdos. Tomando por referência teórica os estudos desenvolvidos por Albres (2012), Fernandes (2005), bem como da ementa proposta para tal disciplina.

Podemos destacar a relevância desta pesquisa por tratar da efetivação de uma experiência acadêmica que vem ocupando espaço nos cursos de letras de algumas universidades no país. Buscamos refletir se as necessidades que emergem no processo educacional de pessoas com surdez, são de alguma forma assistidas na formação dos professores contemplando o que foi proposto pela legislação.

2. *Conhecendo a disciplina*

Com o advento das legislações a favor do ensino bilíngue, várias medidas começaram a ser tomadas no sentido de garantir às comunidades surdas, os direitos previstos nos dispositivos legais. Dentre eles destacamos a obrigatoriedade da inserção do ensino do português como segunda língua na grade curricular obrigatória nos cursos de formação de professores de língua portuguesa, o que auxiliará na formação dos docentes que irão atender o aluno surdo nas escolas e fortalecerá o direito à inclusão e à educação bilíngue, conforme o decreto 5626/05:

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em letras com habilitação em língua portuguesa.

Para tanto, tomaremos para análise a disciplina ofertada no curso de letras de uma universidade do estado do Mato Grosso do Sul, com a carga horária de 68 horas, divididas em duas etapas 34 horas cada, ministradas no quinto e sexto semestres respectivamente.

Segundo o plano de ensino, propõe como objetivos: conhecer as diferentes abordagens educacionais vividas historicamente na educação

de surdos; compreender como se dá a aquisição da linguagem em crianças ouvintes e surdas; identificar as barreiras atitudinais frente ao processo de interação e comunicação com alunos surdos; discutir sobre o ensino de língua portuguesa como segunda língua destacando as singularidades da produção textual do aluno surdo; retomar as características da língua brasileira de sinais visualizando sua importância como língua materna (L1) do aluno surdo.

Dados os objetivos, encontramos no plano da disciplina, a seguinte ementa dividida em três frentes de trabalho: teorias da educação de surdos; linguagem cognição e letramentos na educação bilíngue para surdos; noções históricas da inclusão de surdos na sociedade brasileira.

Um fator preponderante em relação a esse assunto é a questão da estrutura curricular uma vez que não há qualquer documento legal que normatize o que deve ser trabalhado em tal disciplina. Com a urgência das instituições de ensino superior em oferecer a disciplina aos seus alunos formandos, não há uma base comum da disciplina, sem que haja um levantamento prévio de aspectos teóricos e práticos relevantes para a formação do futuro professor.

Pode-se notar que o programa proposto para a disciplina busca ampliar o debate a respeito de novas metodologias estratégicas e didáticas, que contribuam para o exercício do magistério diante dessa nova configuração da educação no Brasil.

Conforme o plano de ensino disponível para o acesso dos alunos: “O objetivo dessa disciplina é fazer com que você como aluno perceba, ao final das reflexões da disciplina, como deve ser o ensino da língua portuguesa para o aluno surdo”. Diante de tal afirmação presume-se que os projetos educacionais devem estar voltados para o desenvolvimento de competências e habilidades no educando.

Constata-se que a grade curricular proposta na disciplina em questão oferece suporte para reflexão de futuras práticas pedagógicas que, deverão ser adaptadas, recriadas e mesmo descartadas, em face das especificidades de cada situação de ensino-aprendizagem, das exigências de contextualização e da abordagem interdisciplinar do conhecimento, requisitos esses indispensáveis para a aprendizagem significativa.

Partindo de todas essas explicitações, passemos a refletir sobre o tema ponderando as implicações no processo de formação de professores e os desdobramentos para educação dos surdos em escola regular. Vale

ressaltar que a disciplina não tem a pretensão de formar professores bilíngues, libras/português, para que atuem em escolas específicas para surdos, mas dar aporte metodológico para sua atuação em escola regular.

3. Formando professores

A formação de professores no Brasil vem se reconfigurando nos últimos anos. Na busca por ofertar uma educação mais justa que respeite as diferenças e para atender a demanda de especificidades que emergem da sociedade, os currículos dos cursos de licenciaturas vêm se flexibilizando, e novas disciplinas foram agregadas a fim de formar um professor mais preparado para atender a realidade escolar.

Dentre essas recentes demandas sociais e educacionais encontra-se a questão da inclusão, e a condição para que ela se efetive passa pela reorganização e adequação dos diferentes paradigmas em função das determinações legais e, principalmente, exige a revisão do processo de formação dos professores.

No que tange a educação dos alunos surdos, independente da modalidade e níveis ofertados, o maior desafio consiste nos alunos inclusos nas salas do ensino regular.

Para Albres (2012, p. 3) “o professor ouvinte esforça-se na aceitação de um aluno surdo, mas desvaloriza suas contribuições e não proporcionam o desenvolvimento da autonomia, porque a maioria dos professores ouvintes não sabe língua brasileira de sinais.” Fato é que ao longo dos anos, o fracasso no ensino da língua majoritária oral na modalidade escrita vem se arrastando e o emprego de metodologias e práticas pedagógicas equivocadas contribuem para que essa situação permaneça.

Podemos, sem sombra de dúvida, relacionar essas dificuldades, tanto às experiências não significativas com a língua portuguesa, desenvolvidas pelos métodos utilizados no processo educacional dos surdos, quanto ao fato de o aprendizado da segunda língua ser realizado por meio dela própria, ou seja, uma língua que os surdos desconhecem. (FERNANDES, 2009, p. 68)

Fernandes (2009) aponta, em sua pesquisa, algumas dificuldades relatadas pelos professores no trato com seus alunos surdos. A questão do domínio da semântica foi destacada no relato dos professores.

Obviamente, essa não é a única dificuldade relatada nas pesquisas, mas tem ocupado o maior número de incidências, justificando o atraso e até mesmo retardando o desenvolvimento acadêmico dos surdos. Na prá-

tica educativa, os professores fazem referência a situações conflitantes que dificultam o alcance de seus objetivos de ensino. Dizem-se inseguros para lidar com essas situações e vencer os entraves.

Segundo Padilha (2009), a educação inclusiva para surdos tem provocado, em muitos professores, sentimentos de incerteza no fazer pedagógico. Entre erros e acertos, o professor sente a necessidade de orientação, frente a objetivos que lhe parecem inatingíveis.

As dificuldades com relação à elaboração, compreensão e interpretação textual, foram apontadas por 91,33 %, ou seja, trinta e três professores referiram as dificuldades de compreensão e interpretação da escrita, a dificuldade para produzir textos escritos e as dificuldades com relação à coerência e coesão textuais. Referente a essa temática, os professores citaram falhas na estrutura gramatical, ortografia e vocabulário reduzido. Além disso, citaram que os alunos só copiavam que ficavam alheios aos conteúdos e à margem do processo de ensino-aprendizagem. Decorrente de tal situação, afirmavam que os mesmos não acompanham o ritmo da turma. (PADILHA, 2009, p. 52)

Alguns problemas são recorrentes quando se trata da disciplina de língua portuguesa. O professor se sente impotente diante de um contexto que foge ao seu domínio de interação comunicativa. A realidade que ele encontra é a de alunos que, como estrangeiros, não se comunicam através da mesma língua.

Professores estrangeiros na língua de sinais, que se aproximam a descobrem, sinalizam em suas aulas, mas engessados na sua formação, mantêm, na centralidade da leitura e da escrita, experiências validadas pela escola. A escrita do surdo, nas experiências de sua vida já adulta, não é vivida nem pensada pelos professores. Vendas pedagógicas encobrem os olhares que disciplinam. Não só com a disciplina de português, mas muito com a disciplina de português. (GIORDANI, 2005, p. 119).

Nesse sentido, torna-se pertinente que essa, como outras questões, sejam contempladas na formação de um novo professor. A disciplina de português como segunda língua para alunos surdos visa ampliar a reflexão a respeito das necessidades educacionais de tais educandos, bem como, minimizar as deficiências curriculares na formação inicial de futuros docentes, oportunizando caminhos para uma prática pedagógica condizente com as necessidades de todos os alunos.

As questões apontadas na aquisição de português escrito por surdos vêm expor uma situação que requer ações específicas e especializadas. Se por um lado, têm-se os fenômenos típicos da aquisição de segunda língua, o que desmistifica visões alarmistas. São inegáveis as especificidades da situação de aquisição da modalidade escrita da língua oral pe-

lo surdo, o que torna imprescindível o oferecimento de condições adequadas ao seu desenvolvimento acadêmico e intelectual.

O professor que adota em sua prática a abordagem da linguística contrastiva precisa ter profundo conhecimento dos fenômenos linguísticos relativos às duas línguas de contraste, a saber: materna e a segunda língua. O aluno irá basear-se nos significados que domina em sua língua materna para compreender as relações linguísticas na aprendizagem da segunda língua.

A formação docente deve ser um espaço fomentador de discussões sobre os processos de ensino-aprendizagem, na procura de metodologias que atendam às necessidades do alunado.

Considerando a formação em língua portuguesa, sabe-se que esta, na maioria das vezes, não contempla uma preparação ao futuro docente acerca dos trabalhos com a comunidade surda e do estabelecimento de uma prática pedagógica que atenda as particularidades linguísticas do sujeito surdo.

Dessa maneira, busca-se, com essa disciplina, dar ao futuro docente bases para uma prática pedagógica em português como segunda língua que contemple as questões do letramento. É indispensável que vários gêneros textuais sejam ensinados na escola básica – tanto para alunos ouvintes quanto para surdos.

Em relação aos últimos, deve-se também considerar, na transposição didática dos gêneros, a necessidade de formular sequências didáticas com muitos recursos visuais – que estimulem e incorporem a experiência visual e a cultura surda.

O fato da organização, da educação e nós, não sermos os mesmos de anos atrás demanda outros conhecimentos e posturas políticas e pedagógicas. Essa mudança na postura do professor é amparada pelas políticas públicas e linguísticas brasileiras e deve ser considerada em sua formação, para permitir ao novo educador a possibilidade de trabalhar de forma flexível, que corresponda às necessidades educacionais de uma sociedade que pretende ser inclusiva.

4. Contribuições da disciplina: algumas considerações

As instituições de ensino superior organizam suas matrizes curriculares em conformidade com as demandas impostas pelas políticas edu-

cacionais e as políticas de inclusão indicam uma atenção especial nos cursos de formação de professores.

Os resultados atuais certificam que a comunidade surda envolve-se em lutas interruptas, nas quais a história retrata um percurso descontínuo, marcado pelo desrespeito à diferença linguística, não diferente da formação de professores e as condições de atuações que se conflitam com os interesses alheios à educação.

Diante do crescente dessa realidade, a implementação da disciplina em questão busca suscitar a produção prática e a reflexão e de sequências didáticas que visem às especificidades do processo de ensino-aprendizagem de alunos surdos reafirmando que as ferramentas pedagógicas voltadas para esse alunado pressupõem categorias distintas daqueles endereçadas a alunos ouvintes.

Defendemos que para o ensino regular se tornar uma opção educacional real, é necessário investimento na formação do professor, no ensino de metodologias de ensino de segunda língua.

A aprendizagem de língua portuguesa, como primeira ou como segunda língua, é direito de todo cidadão brasileiro e que o ensino desta língua é de responsabilidade da escola. Se o fracasso existe, ele tem que ser enfrentado a partir de uma proposta nova calcada nas reais necessidades do aprendiz surdo, para quem a primeira língua é a língua de sinais e para quem a língua portuguesa é uma segunda língua com uma função social determinada. (FREIRE, 1999, p. 26).

Mesmo diante da afirmação categórica da autora, sabe-se que é difícil para o professor, assimilar todas as novas informações relacionadas à escolarização de alunos surdos e fazer escolhas de estratégias metodológica adequadas, de modo a não desconsiderar as suas necessidades e não subestimar sua produção escrita. Dada importância da tomada de decisão aí implicada é oportuna a reflexão de tal questão em sua formação inicial.

De acordo com os estudos de Vygotsky (1991) sobre o desenvolvimento da escrita, podemos afirmar que essa é independente do desenvolvimento da oralidade, já que se constituem em sistemas diversos.

A escrita para pessoa com surdez passa, obviamente, por uma diferença na natureza de seu aprendizado, o que requer uma intervenção sistematizada pelo professor, já nas primeiras relações dos alunos com a língua portuguesa. Strobel levanta uma questão a ser considerada:

São raros os professores habilitados para trabalhar com os alunos surdos

em sala de aula. Na maioria dos cursos de pedagogia nas universidades não tinham estas especializações para esta área somente agora salvo pelo decreto n. 5626, de 22 de dezembro de 2005 que dá obrigatoriedade das aberturas de cursos de libras nestes cursos, as coisas podem melhorar. (STROBEL, 2008, p. 102)

Justamente nesse ponto que se necessitada fazer outra análise, se a atuação do profissional formado em letras se dá nas séries finais do ensino fundamental, isto é do 6º ao 9º ano, essa disciplina ou uma similar deveria ser contemplada na grade curricular do curso de pedagogia, uma vez que estão sob a mesma obrigatoriedade. Fato este que não ocorre, pelo menos não no estado antes mencionado, o que compromete não só o desenvolvimento do aluno, como também a atuação do professor de língua portuguesa.

O relatório sobre a política linguística de educação bilíngue – língua brasileira de sinais e língua portuguesa proposto pelo Ministério da Educação em 2014, traz em seu texto, a importância do aprendizado do português como segunda língua na fase inicial da escolarização, propondo um curso de pedagogia bilíngue.

Considerando que o grupo de trabalho é formado por surdos e pesquisadores da área da surdez, e a organização sequencial do sistema educacional no Brasil, podemos afirmar que a discussão aqui levantada não é só pertinente, como também demanda certa urgência.

Espera-se que o escopo de informações, ainda incipientes, elencadas na grade curricular da disciplina de português como segunda língua no curso de letras sejam úteis para subsidiar o fazer pedagógico do futuro professor e o auxiliem a refletir sobre as dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos no ensino regular, buscando formas de superação. Como assinala Reily (2008, p. 125):

[...] mesmo na escola que conta com um intérprete, com uma sala de recursos, com serviço e apoio de professor de educação especial ou professor itinerante, é de fundamental importância que o aluno sinta que seu professor está se esforçando para se aproximar dele, tentando encontrar maneiras de interagir com ele. O professor também pode intermediar a aceitação do aluno pelos outros alunos, para que ele se sinta parte da classe. Na nossa sociedade, a interação se dá mediada pela linguagem. Não basta uma aproximação física.

Assim, podemos considerar que o professor ainda tem uma compreensão reducionista sobre o processo de ensino/aprendizagem dos surdos.

Embora muitos trabalhos já tenham demonstrado a necessidade de formação continuada do professor, da importância da língua de sinais. A

imagem que o professor faz desse aluno como (in)competente e capaz de aprender também é um fator que deve ser considerado para reflexão.

5. Considerações finais

Diante das análises e das discussões aqui apresentadas, consideramos que avanços podem ser notados no que se refere ao processo de ensino aprendizagem de surdos, especialmente em relação à formação de professores que atuam ou atuarão nesse contexto.

Acreditamos também, que esse avanço tenha se dado devido a uma maior preocupação das instituições escolares em solucionar os entraves encontrados na escolarização de surdos, mesmo que estas tenham acontecido, muitas vezes, para atender as exigências legais nacionais e internacionais, que discutem a chamada “educação para todos”.

Por outro lado, acreditamos ser necessário ressaltar a luta da comunidade surda por uma educação de qualidade, que respeite a sua cultura e diversidade linguística como molas propulsoras desse processo de transformação.

Todavia, a partir das nossas considerações, observamos que os avanços ainda são insuficientes para uma educação satisfatória de aprendizes surdos, sendo necessárias intervenções nos seguintes aspectos: uma ementa única e padronizada da disciplina de português como segunda língua, bem como a implementação de uma disciplina que trate das mesmas questões nos cursos de pedagogia, com o objetivo de fazer a intervenção pedagógica apropriada em tempo oportuno.

Assim, a finalidade desta reflexão concerne na compreensão das instâncias de natureza política, cultural, econômica e filosófica provenientes da sociedade colonizadora e das políticas públicas, no convencimento persistente de delinear um horizonte de saberes necessários em respeito à dignidade das pessoas com surdez.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. A.: *Libras em estudo: política educacional*. São Paulo: FE-NEIS, 2013.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil],

Brasília, DF, n. 79, p. 23, 25 abril 2002.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, Carlos. *Atualidade da educação bilíngue para surdos*: interfaces entre pedagogia e linguística. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 59-82.

FREIRE, A. M. F. Aquisição de português como segunda língua: uma proposta de currículo para o Instituto Nacional de Educação de Surdos. In: SKLIAR, Carlos. (Org.). *Atualidade da educação bilíngue para surdos*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 1999. 2 vol. (broch.)

GESSER, A.: *Libras? Que língua é essa?* Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda. São Paulo: Parábola, 2009.

GIORDANI, L. F. Letramento na educação de surdos: escrever o que está escrito nas ruas. In: THOMA, A. S. (Org.). *A invenção da surdez*: cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2005, p. 114-127.

LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). *Uma escola, duas línguas*: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009.

PADILHA, A. M. L. Desafio para a formação de professores: alunos surdos e ouvintes na mesma sala de aula? In: LODI, A. C. B.; LACERDA, C. B. F. (Orgs.). *Uma escola, duas línguas*: letramento em língua portuguesa e língua de sinais nas etapas iniciais de escolarização. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 113-126.

QUADROS, R. M.: SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

REILY, Lucia. *Escola inclusiva*: linguagem e mediação. 3. ed. Campinas: Papirus, 2008.

UMA VISÃO SOCIOLINGUÍSTICA DE ENSINAR E APRENDER INCLUSÃO COM MAURÍCIO DE SOUSA

Eva Mara Caetano (UEMS)

evamaracoelho@gmail.com

Karine Albuquerque (UEMS/UFMS)

karinea1987@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

nataniel@uems.br

RESUMO

A *Turma da Mônica* introduziu a questão da inclusão em algumas histórias especiais, com a finalidade de instruir as crianças de um modo simples e divertido. Através de seus quadrinhos, já foram iniciadas diversas campanhas com personagens com deficiência que sugerem a inclusão e a diversidade. Nesse sentido, o presente artigo objetiva discutir a relevância de introduzir o tema no espaço escolar, recorrendo aos quadrinhos de Mauricio de Sousa como instrumento metodológico. Tomamos por referencial teórico Campbell (2009), Gomes e Abrão (2014), Vergueiro (2009) seguindo a vertente da sociolinguística. Os quadrinhos em questão possibilitam a relação de alteridade que nos permite vislumbrar, no processo de ensino aprendizagem, a conscientização para uma sociedade de fato inclusiva. Inclusão que deve abranger não somente as crianças com dificuldades físicas ou cognitivas, como também as crianças ditas normais que têm a dificuldade de aceitar a inclusão na sala de aula e na sociedade, tomamos como referencial teórico Carvalho (2002) e os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1999; 2000).

Palavras-chave: Inclusão. Turma da Mônica. Sala de aula.

1. Introdução

Atualmente inclusão virou um tema recorrente: na sociedade, na política, na escola, no trabalho, etc. Mas nem sempre o termo da palavra tem sentido quando aplicado com pessoas e muito menos exercido.

A inclusão percorre caminhos cheios de desafios para atender às diferenças na educação e desafios para e enfrentar as diferenças físicas, mentais, afetivas, socioculturais, o preconceito, as dificuldades, suporte pedagógico especializado e diferenciado.

Na escola não é diferente há preconceitos, dificuldades, despreparo profissional, existem barreiras arquitetônicas e atitudinais para realizar a prática escolar de incluir, como a resistência de muitos professores em mudar suas práticas educativas.

Para reforçar e contribuir com a inclusão e reverter à resistência em relação ao assunto e a aceitação dos deficientes em ambientes escolar há vários recursos a serem usados pelo professor, um deles é a representação da inclusão nas obras de Mauricio de Sousa, e seus personagens de caráter social provendo a inclusão e a diversidade.

2. A história da inclusão

O movimento mundial pela inclusão luta para que todos os alunos tenham o direito de ficarem juntos estando em grupos que os aceite, respeite, com todos tendo os mesmos direitos e recebendo as mesmas oportunidades diante da vida. Visualizando as dificuldades das escolas e as práticas discriminatórias cria alternativas para superá-las.

A partir dos referenciais para a construção de sistemas educacionais inclusivos, a organização de escolas e classes especiais passa a ser repensada, implicando uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos tenham suas especificidades atendidas. A fim de promover uma educação de qualidade há todos os alunos.

Mas nem sempre esse foi o objetivo da inclusão, pois a educação Especial foi se organizando sempre de maneira assistencial, fato que contribui para o isolamento da vida escolar e de crianças com deficiência.

“Campanhas” iniciadas pelo poder público em 1957 com objetivo de atender a cada uma das deficiências. Mesmo ano em que ocorreu a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro – CESB, e a instalação do Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Quinze anos após foi constituído pelo MEC o Grupo-Tarefa de Educação Especial que conduziu por anos a inclusão em suas mãos.

Esse grupo fundou a APAE, o objetivo dos pais era de se organizarem em associações especializadas, administradas por eles, com o objetivo de buscar parcerias e ações que para garantir a esses alunos o respeito às suas conquistas de estudar em escolas regulares foi definida assim a inclusão de crianças deficientes em ambiente e escolas regulares.

Com isso os alunos que estão nas classes especiais, na grande parte dos casos são crianças sem de laudos de profissionais competentes, e, estão ali pelo simples fato de não conseguirem o mesmo rendimento de seus colegas ou por serem indisciplinados, mas havia crianças realmente deficientes que começaram a ser incluídos.

A inclusão ganhou força no final dos anos 80 e início da década de 90, com a declaração de Salamanca (1994) que ocorreu Espanha, com o foco crianças com necessidades especiais. A declaração diz:

As crianças têm direito fundamental à educação e deve ser dada a oportunidade de obter e manter um nível adequado de conhecimento.

Os sistemas educativos devem ser projetados e os programas aplicados de modo que tenha em vista toda a gama dessas diferentes características e necessidades.

Pois as pessoas com necessidades educativas especiais devem ter acesso à escola regular que seja capaz de sanar suas necessidades.

Com isto as escolas regulares, tendo uma visão integradora, tornam-se eficazes de combater as atitudes discriminatórias, assim criando comunidades acolhedoras e construindo uma sociedade integradora. (UNESCO, 1994).

Cujo objetivo inicial era o de unir o ensino especial com o regular; porém só passou a ser discutido e após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada em Salamanca (1994) o país firmou o compromisso de reformular seu sistema de ensino, garantindo a inclusão, através do acesso de pessoas com necessidades educativas especiais no universo da escola comum, garantindo o direito de todos à educação de qualidade.

Apesar da garantia a inclusão de alunos deficientes em sala regular, existem transgressões deste direito e algumas instituições não estão praticando por falta de um controle efetivo dos pais, das autoridades de ensino e da falta de mobilidade e acessibilidade.

Outra mudança foi à nomenclatura – "alunos excepcionais", para "alunos com necessidades educacionais especiais", aparece em 1986 na Portaria CENESP/MEC nº 69.

A troca de nomes, contudo, foi relevante perante a interpretação dos quadros de deficiência e mesmo no enquadramento dos alunos nas escolas. Atualmente o MEC adota o termo "portadores de necessidades educacionais especiais – PNEE ao se referir a alunos que necessitam de educação especial".

Mesmo que a inclusão tenha evoluído historicamente ainda há muitos desafios e objetivos a serem conquistados como: esclarecer a população escolar sobre as deficiências e seus portadores, criar ambientes

com acessibilidades, professores capacitados a lidar com as limitações do aluno, materiais que possibilitam a melhor aprendizagem e compreensão dos alunos com deficiência.

Segundo Mantoan:

(...) Mudar a escola é enfrentar muitas frentes de trabalho, cujas tarefas fundamentais a meu ver são as que seguem: recriar o modelo educativo escolar, tendo como eixo o ensino para todos; reorganizar pedagogicamente as escolas, abrindo espaços para a cooperação, o diálogo, a solidariedade, a criatividade e o espírito crítico entre os professores, administradores, funcionários e alunos, porque são habilidades mínimas para o exercício da verdadeira cidadania; garantir aos alunos tempo e liberdade para aprender, bem como um ensino que não segregue e que reprove a repetência; formar, aprimorar continuamente e valorizar o professor, para que tenha condições e estímulo para ensinar a turma toda, sem exclusões e exceções. (2006, p. 41-42).

Através da conscientização, o diálogo, a solidariedade e a criatividades de todo o grupo escolar e a valorização do professor é que se dá início a uma educação sem exclusão e exceções.

3. *Maurício de Sousa e a inclusão*

A inclusão está presente nas histórias em quadrinhos com personagens de conhecimento mundial como: Matt Murdock, o advogado cego que encarna o Demolidor, ou ainda o lendário Charles Xavier, o professor paraplégico com poderes psíquicos imbatíveis e líder dos X-Men.

No Brasil Mauricio de Sousa, criador de personagens que divertem, educam e inspiram a imaginação de adultos e crianças há mais de 50 anos, também traz a inclusão. Ele que em 1959 criou seu primeiro personagem o cãozinho Bidu, logo veio outras personagens como: Franjinha, cebolinha, Piteco, Chico Bento, Penadinho, Horácio, Raposão, Astronauta, Mônica, Magali, totalizando 116 personagens.

Em 1970 lançou a Turma da Mônica, hoje líder em vendas no Brasil, quando o assunto é revista em quadrinhos.

Ao longo dos anos as histórias de Mauricio de Sousa ganham novas personagens e algumas delas foram crianças com eficiência com o propósito de aproximar o leitor aos vários tipos de deficiência e assim a aceitação das mesmas.

Em entrevista dada ao blog da jornalista Ângela Becker, sobre suas personagens deficientes, Mauricio de Sousa diz:

(...) Justamente por entender que se pode educar por meio das histórias em quadrinhos, resolvi criar personagens portadores de deficiência para exercitar a inclusão no meio dos nossos personagens. Os personagens novos, portadores de deficiência, devem ensinar muita coisa à turminha. Principalmente [na área do relacionamento humano].

Ângela Becker diz justamente o que Mauricio de Sousa afirma em algumas entrevistas, a função social das personagens com deficiência nas histórias em quadrinhos.

4. Personagens de Maurício de Sousa com deficiência

As histórias de Mauricio de Sousa ganham personagens com deficiência que deram vida a alguns de seus gibis. Em entrevista dada por ele na 3ª Conferência Nacional dos direitos da pessoa com deficiência, diz:

(...) A turma da Mônica é um grupo de personagens que vive e age como nossos filhos ou conhecidos, e todos nós temos amigos com algum tipo de deficiência, num convívio harmônico e dinâmico. Aprendemos as regras da inclusão aí. Consequentemente, não poderíamos deixar de apresentar, no universo dos nossos personagens, amiguinhos da turma que também tivessem deficiências. Até “acho que demorei muito para perceber esse vazio nas nossas histórias”.

Mauricio de Sousa em sua entrevista comenta sobre as personagens inclusas e como as mesmas convivem de maneira normal e harmoniosa com as outras personagens, e essa é um dos ensinamentos de suas histórias.

Seus personagens com deficiência são:



Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/luca>>.

Luca, garoto cadeirante, que ama muito esporte principalmente basquete, participa das histórias e apronta todas, com seus coleguinhas e

até leva coelhada, apesar de a Mônica ter uma quedinha por ele.

Inspirado na alegria, determinação e força dos atletas paraolímpicos.

Nas histórias em que ele está é narra de forma engraçada algumas situações que passa devido à falta de acessibilidade na escola, nas ruas, praças entre outros lugares.



Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/humberto>>.

Esse é o Humberto, não fala, mas escuta tudo perfeitamente se comunica em balões de fala com a mão, e murmúrios "hum-hum" com a tentativa de expressar verbalmente, apronta muitas confusões.



Fonte: <<http://pt-br.monica.wikia.com/wiki/Tati>>.

Tati, seu nome verdadeiro é Tatiana, ela tem síndrome de Drown, aparece sempre em propagandas ao lado de Luca.



Fonte: <<http://pt-br.monica.wikia.com/wiki/Andr%C3%A9>>.

Esse é o André tímido e quieto sempre de camisa laranja, sapatos azuis.

Tem um universo só dele, fala pouco, somente o essencial.



Fonte: <<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/dorinha>>.

Dorinha foi a primeira personagem deficiente do desenhista Mauricio de Sousa. Estreou na edição nº 221 do gibi da Mônica, editora Globo em 2004.

Uma garotinha deficiente visual, que está sempre na moda, muito simpática e atenta a tudo que ocorre a sua volta, sempre surpreendendo seus amigos com seu olfato, fato e audição aguçados.

Dorinha foi inspirada em Dorina Nowill, fundadora da Fundação Dorina Nowill, referência em assistência à pessoa com deficiência visual. Falecida em 2010.

5. Os quadrinhos de Mauricio de Sousa como instrumento metodológico

As histórias em quadrinhos constituem um gênero discursivo secundário que aparecem de forma verbal e não verbal, que constituem o mesmo sistema linguístico de maneira unida e autônoma, assim dando sentido ao contexto com o propósito de promover a inclusão, pois de acordo com Almada e Gomes.

(...) por ter caráter globalizado, os quadrinhos transmitem em todas as áreas do conhecimento interligando-as facilitando assim a sua utilização em sala de aula com o propósito de conduzir um trabalho interdisciplinar que favoreça os alunos no tocante ao cognitivo.

A imagem tem propriedades em comum com a língua, e ambas precisam ser compreendidas, sendo que a língua é limitada e a imagem não tem limites. Segundo Vergueiro

[...] há várias décadas, as histórias em quadrinhos fazem parte do cotidiano das crianças e jovens sua leitura é muito popular entre eles. A inclusão das HQs na sala de aula não é objeto de qualquer tipo de rejeição por parte dos estudantes, que, em geral, as recebem de forma entusiasmada, sentindo-se, com sua utilização, propensos a uma participação mais ativa nas atividades em aula. As histórias em quadrinhos aumentam a motivação dos estudantes para o conteúdo das aulas, aguçando sua curiosidade e desafiando seu senso crítico VERGUEIRO (2010, p. 21).

A interpretação das linguagens está ligada com a cultura, com o histórico e com o contexto social do aluno leitor.

No código icônico temos os espaços, as cores, a imagem e através dele o desenhista da expressão e a consumição a mensagem usando sua criatividade.

Ambas são de grande importância para o ensino, pois segundo Vergueiro: “pode-se dizer que o único limite para seu bom aproveitamento em qualquer sala de aula é a criatividade do professor e sua capacidade de bem utilizá-los para atingir seus objetivos de ensino”. (VERGUEIRO, 2004, p. 26).

Por ser atrativa e mexer com o imaginário da criança as histórias em quadrinhos aborda vários assuntos um deles é a inclusão, como acontece nos quadrinhos de Mauricio de Sousa com personagens deficientes e mensagens de inclusão e acessibilidade, já que seus personagens precisam de mobilidade para interagir com seus colegas durante a história.

Outro ensinamento que é passado é como os personagens intera-

gem entre si, mostrando que a cadeira de roda, a falta de visão a deficiência auditiva, não os atrapalha as personagens de aprontar, brincar, viver as coisas dos dia a dia, nem mesmo do Luca mexer e provocar com a Mônica, que tem uma caidinha por ele.

Nas histórias em que aparece deficiente há todo um cuidado como marca da cadeira de rodas do Luca na grama, espelhos e pias adaptados, o cão guia de Dorinha, que é deficiente visual. E assunto que mostra que a criança deficiente tem as mesmas condições de aprender, brinca e aprontar do que as outras crianças, como diz o poeta Carlos Drummond de Andrade: Ninguém é igual a ninguém.

Segundo Mauricio de Sousa em uma entrevista da Agencia caixa de notícias diz: “(...) O segredo é mostrar que elas são crianças como qualquer outra sem deficiência. E gostam de serem tratadas dessa forma, integrados”.

É isso que as crianças tem que enxergar e aprender que todos são iguais, mesmo que tenha alguma necessidade especial, é o que traz os gibis e as personagens da turma da Mônica.

6. A Turma da Mônica aprendendo e ensinando inclusão com Dorinha

Na história em quadrinho com título “Dorinha a nova amiguinha” da edição nº 221, da revista Mônica, novembro de 2004, mostra de maneira positiva a amizade, as brincadeiras e a troca de experiência entre as personagens.

Narra chegada de Dorinha e seu cão guia de nome Radar, no momento em que todos da turma brincam de cobra cega.

Dorinha logo faz amizade e demonstra saber o nome de todos e quando é questionada por saber o nome de todos, diz: estava logo ali, vendo vocês brincarem.

Cebolinha aproveitando o dia ensolarado que faz mostra o desenho que fez para Dorinha, mas logo pede desculpa, dizendo ter esquecido que ela não enxerga, a garotinha rebate dizendo: eu só não enxergo, mas posso sentir cheirar e ouvir e imaginar.

No final toda a turma descreve a beleza do dia para Dorinha, que diz acreditar neles.

Dorinha veio para ensinar os amigos a enxergar o mundo.



Fonte: http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_quadrinho=personagem



Fonte: http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_quadrinho=personagem



Fonte: http://turmadamonica.uol.com.br/quadrinhos/?tg_quadrinho=personagem

7. Dorinha e seus ensinamentos em sala de aula

Dorinha é uma criança bem resolvida com a limitação que possui, ela sabe lidar com as situações de mobilidade, acessibilidade e o preconceito. Assim aproxima o leitor a sua realidade de cega, de uma maneira bem humorada, mostrando que é autoconfiante, está sempre na moda, com seu corte de cabelo moderno e suas roupas *fashion*.

Dorinha mostra aos colegas que é uma criança igual às outras ditas normais, tem as mesmas capacidades, gostos e vontade, a única diferença é que não enxerga, mas escuta, fala, anda, corre e interage com os

colegas de uma forma normal.

Nas histórias que a Dorinha aparece permite ao leitor ter a visão real das vontades e das limitações de uma criança com deficiência, reduzindo a discriminação e as diferenças, contribuindo para uma vida aceitável.

Na sala de aula essa leitura rica em imagens como: escola, parques e calçadas com acessibilidade, crianças brincando sem qualquer tipo preconceito, ajuda o professor trabalhar a aceitação das crianças com deficiência dentro e fora da sala de aula.

Por trazer personagens sempre unidas e felizes, apesar dos conflitos existentes, Mauricio de Sousa cria uma literatura humanitária, com laços de amizade e apoio mútuo, em que o importante é brincar, estudar e ser feliz, cada um de sua maneira.

8. Considerações finais

As histórias em quadrinhos passaram por grandes mudanças, ao decorrer dos anos, ganhou força, forma e características próprias, como as onomatopéias, interjeições e a diferenciação nos balões de fala.

Hoje conhecida por todo mundo além de trazer uma leitura prazerosa, pode ser usada em sala de aula, como incentivo à leitura ou como livro paradidático de importante relevância no processo de inclusão, já que existem vários personagens deficientes inclusos nas histórias.

O presente trabalho mostra a importância do uso das histórias em quadrinhos na sala de aula, devido ao alto nível de informações culturais, social, humanitárias, familiares contidas nelas, transformando o aluno em sujeito crítico.

A realização do trabalho possibilita a compreensão da inclusão através de personagens deficientes nas histórias, com o foco nas personagens de Mauricio de Sousa.

Principalmente a Dorinha personagem que é cega, a fim de mostrar aos alunos como um amigo deficiente pode interagir com os demais colegas em sala de aula de maneira natural.

Assim garantido o direito a convivência de crianças com e sem deficiência em atividades e ambientes comuns, valorizando o ser humano em seu todo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECKE, Ângela. Disponível em: <<http://www.angelabecker.com.br>>. Acesso em: 13-03-2015.

BRASIL. *Lei nº 10.098/00*. Acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Brasília, 2000b.

BRASIL, Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais*. Adaptações curriculares: estratégias para a educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 1999b.

CARVALHO, L. F. Cuidar de crianças em creche: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. *ANPED*, Caxambu, 2002.

FUNDAÇÃO DORINA.
<<http://wdorinhawww.fundacaodorina.org.br/imprensa/na-midia/na-midia>>. Acesso em: 13-03-2015.

GOMES, Nataniel dos Santos; ABRÃO, Daniel. (Org.). *Grandes poderes trazem grandes responsabilidades*: refletindo sobre o uso das histórias em quadrinhos em sala de aula. 1. ed. Curitiba: Appris, 2014.

<<http://www20.caixa.gov.br/Paginas/Noticias/Noticia/Default.aspx?newsID=1131>>. Acesso em: 13-03-2015.

KRAMER, S. O papel social da escola pública. *Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas*, 58, agosto, 1986.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: _____. *Inclusão escolar*: pontos e contrapontos. Valéria Morim Arantes (Org.). 2. ed. São Paulo: Summus, 2006.

_____. *Inclusão escolar*: o que é? Por quê? Como fazer. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. In: RAMA, Ângela; VERGUEIRO, Waldomiro. (Orgs.). *Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2010.

**VIRGE SANTA! UM ELEFANTE!
I ELE É VREDE! QUI SURREAR...
CHICO BENTO, DE GUSTAVO DUARTE,
EM PAVOR ESPACIAR**

Marly Custódio da Silva (UEMS)

mcsilva05@hotmail.com

Vicentina dos Santos Vasques Xavier (UEMS)

vilinguaportuguesa@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo enfocar as relações entre a linguagem escrita e a linguagem oral e como foco principal abordar a questão da variação linguística no livro de Gustavo Duarte *Pavor Espaciar*, tendo a fala do personagem Chico Bento como único objeto de estudo. Neste trabalho enfocaremos a percepção da fala caipira por um falante não caipira, temos como conceito Bagno (2013) sobre as variedades linguísticas estigmatizadas que não são reconhecidas como válidas por grande parte dos falantes urbanos letrados. Em contrapartida podemos dizer que o dialeto caipira não está distante da população da área urbana, que utiliza frequentemente a lei da "economia" ou do "menor esforço" para se comunicar com seus semelhantes. A partir do estudo da fala do personagem, podemos observar os diferentes contexto e situações que compõem o dialeto caipira. Assim, como vivemos em uma comunidade lusofônica e temos a consciência de que existem diferenças entre o português brasileiro e o português de Portugal também devemos ter a consciência de que dentro do nosso país existem diversas variantes na oralidade, ficando notório por meio da pronúncia do carioca, mineiro, nordestino, sulistas e entre outros. Temos, teoricamente, como base Leite e Callou (2002) em relação a heterogeneidade do povo brasileiro. A partir de uma perspectiva sociolinguística, a qual defende que a linguagem do homem é influenciada pela sociedade, este trabalho identifica não só as variações existentes na língua, como também o preconceito linguístico existente no dialeto caipira.

Palavras-chave:

Linguagem. Variação linguística. Preconceito linguístico. Chico Bento.

1. Introdução

De maneira geral, as línguas se apresentam de forma interativa mesclando a linguagem escrita e a linguagem oral. No presente trabalho enfocaremos as marcas de oralidade existentes nos balões de fala do livro de Gustavo Duarte, Chico Bento em *Pavor Espaciar* e também a existência do preconceito linguístico que o dialeto caipira tem rotulado em si, não sendo reconhecido como válido e também servindo de alvo de cha-

cota por parte dos falantes que moram na cidade e que são mais letrados.

Faremos um maravilhoso passeio no *graphic novel* *Pavor Espaciar* com os personagens principais, Chico Bento e seus amigos Zé Lelé, a galinha Giselda e o porco Torresmo, em uma aventura repleta de seres de outro planeta. Aventura, medo do desconhecido e desafios a serem vencidos pelos personagens criados por Maurício Araújo de Sousa e, agora, diante desse “novo” Chico Bento e parte de sua turma, produzida e ilustrada por Gustavo Duarte.

O álbum da MSP Produções, *Pavor Espaciar*, é um livro que busca ilustrar os acontecimentos narrados no papel, não de maneira estática, pois toda a trama nos oferece movimento, ação e participação ativa do leitor. Os balões de fala reproduz o dialeto caipira com fidelidade ao homem com menor possibilidade de estudo, sem deixar de lado as marcas de oralidade comum no dialeto das pessoas, neste caso específico, do homem do campo representado no livro por Chico Bento.

Marcuschi (2010), já dizia que a oralidade e a escrita se complementam nos mais diversos usos de linguagens, sendo que cada uma possui características próprias, ora mais formal ora menos formal, dependendo do tom de voz na oralidade ou das pontuações e tamanhos de letras na escrita, mais especificamente nas histórias em quadrinhos em que as emoções são representadas através da escrita, pontuações e marcas de movimento nos desenhos.

Somos participantes de uma comunidade lusofônica e sabemos a diferença entre Brasil e Portugal e que, conforme afirmam Leite & Callou (2002), não existe variante boa ou má, língua rica ou língua pobre, dialeto superior ou inferior, mas sim variações dialetais em nosso país, deixando claro por meio da fala as características de faixa etária, grupo sócio-cultural e a região que o sujeito pertence.

Para iniciar a questão da variação linguística no livro *Pavor Espaciar*, de Gustavo Duarte, no próximo item faremos uma breve síntese sobre o personagem Chico Bento e sobre seu criador, Maurício de Sousa.

2. Chico Bento, de Maurício de Sousa

Dedicação, disciplina, coragem e responsabilidade esses são apenas quatro de tantas qualidades que caminham lado a lado com o maior e mais ilustre desenhista brasileiro, Maurício Araújo de Sousa, mais co-

nhecido como Maurício de Sousa. Sua trajetória não foi fácil, oriundo de uma família humilde e tendo que ajudar no orçamento doméstico, o autor trabalhou em diversas áreas, desde bailarino a repórter policial, mas nunca deixou de lado o amor e a paixão pelos desenhos, até chegar à consagração atual.

Filho do poeta e locutor Antonio Maurício Araújo de Sousa e da poetisa Petronilha Araújo de Sousa, Maurício nasceu na cidade de Santa Izabel, interior de São Paulo, ainda bebê mudou-se com a família para a cidade de Mogi das Cruzes, local onde passou parte de sua infância, sendo que a outra metade foi vivida na cidade de São Paulo, onde seu pai trabalhou em estações de rádio e também como barbeiro da cidade. Acredita-se que o dom para as artes fora herança de seus pais.



Imagem 1, Maurício de Sousa aos 7 meses com os pais¹⁶⁷

¹⁶⁷ Todas as imagens foram enviadas pela assessoria de imprensa de Maurício de Sousa em 14 de fevereiro de 2015.



Imagem 2, Maurício de Sousa aos 20 anos



Imagem 3, Maurício de Sousa aos 20 anos, repórter da *Folha de S. Paulo*.



Imagem 4, Maurício de Sousa na atualidade

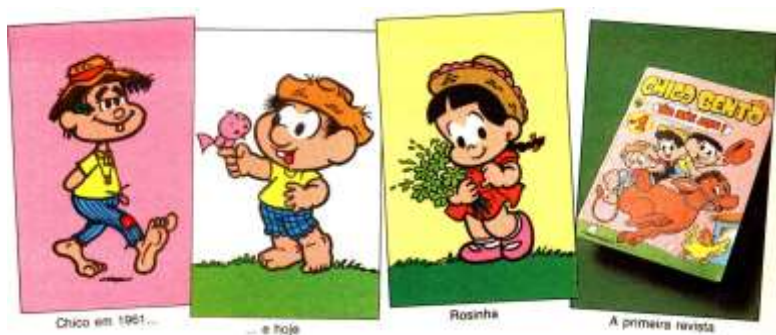
Em 1961, Maurício Araújo de Sousa, conhecido simplesmente como Maurício de Sousa, cria o inocente e simpático caipira Chico Bento, um personagem do campo com hábitos e costumes brasileiros, Chico Bento é inspirado no tio-avô de Maurício, um caipira do interior de São Paulo. No início, as tirinhas do personagem eram voltadas ao público adulto, e publicadas em jornais. Nas tirinhas o personagem aparecia mais alto e magro, mas sempre de pés descalços, calça pula-brejo e com seu inseparável chapéu de palha.



Evolução do personagem Chico Bento

Em 1982, foi lançada a primeira revista da *Turma da Roça*, tendo como personagem principal Chico Bento e os coadjuvantes, sua namorada Rosinha, os amigos Zé Lelé e Hiro, seu primo Zé da Roça, a querida professora Dona Marocas, o Padre Lino e vários outros personagens que

compõe as divertidas e engraçadas histórias da *Turma da Roça*.



De coadjuvante a personagem principal de uma revista, foi através de histórias repletas de humor que a *Turma da Roça*, tendo como personagem principal Chico Bento, foi conquistando espaço nas prateleiras/bibliotecas do público brasileiro e o dialeto caipira que antes era motivo de fala errônea começou a ser visto como representante de uma classe menos privilegiada, uma vez que, desde que entendido o dialeto não é tido como erro e sim como variante de uma língua. De conquista em conquista é que temos hoje o Chico Bento pelas mãos do fantástico cartunista Gustavo Duarte.

3. *Chico Bento, de Gustavo Duarte*

Gustavo Duarte teve sua ascensão meteórica no mundo dos quadrinhos. Nascido na cidade de São Paulo, mudou-se com a família para a cidade de Bauru, no interior paulista, com pouco mais de oito anos de idade.

Formado em design gráfico, iniciou sua carreira de cartunista e ilustrador no *Diário de Bauru*, onde permaneceu por dois anos (1997 a 1999), mas logo o artista começou a colaborar como cartunista em diversos jornais como, a *Folha de S. Paulo* e *Lance* e revistas famosas como *Veja* e *Playboy*, entre outras. Detentor de vários prêmios, incluindo o "Oscar" brasileiro dos quadrinhos, Troféu HQ Mix, Gustavo Duarte não para por aí.

Em 2010, em conversa com Sidney Gusman, editor-chefe da Universo HQ e responsável pelo planejamento editorial da Mauricio de Sousa Produções, Duarte recebe o convite para participar do Projeto Graphic

MSP para produzir uma história com um dos personagens de Maurício de Sousa, chegando à conclusão de que Chico Bento seria a melhor escolha.

Em entrevista concedida por e-mail para os autores do presente artigo, Gustavo Duarte diz que se inspirou nas histórias que leu do próprio Chico Bento recria o personagem de Maurício de Sousa em uma história com um mix de perigo, aventura, surpresa, suspense e humor. Duarte mantém os traços clássicos do caipira mais amado do Brasil – pés descalços, a calça pula-brejo e o inseparável chapéu de palha, assim como seu primo Zé Lelé, o porco Torresmo e a galinha Giselda - mesclando as histórias clássicas de alienígenas com a vida na fazenda.

Pavor Espacial é um álbum publicado pela Panini Comics e MSP Produções, proporcionando-nos um passeio pela modernidade sem se esquecer do meio rural em que a história tem início, o enredo da narrativa se passa dentro de uma nave espacial, mesclando as ações de pessoas simples do campo com a vida dos extraterrestres, não o bastante, Duarte insere na trama diversas imagens e uma em especial nos remete a lembrança do rei do pop, Michael Jackson, imagina só Chico Bento abduzido por alienígenas e na nave ter um, suposto Michael Jackson, dentro de um tubo para servir de experimentos dos seres de outro planeta, isso é muito surreal.

O livro foi escrito e produzido pelo próprio artista em quatro meses de trabalho, Duarte soube utilizar as cores e com traços estilizados e precisos nos insere na narrativa de uma maneira contagiante, em todo o enredo há pouquíssimos balões de fala chamando a atenção dos leitores não só pelas cores utilizadas sabiamente, mas também pela criatividade em desenhar um Chico Bento aos olhos do próprio artista e reproduzindo com o dialeto caipira por um não caipira e mantendo as marcas de oralidade.

4. A linguagem oral e a linguagem escrita em *Pavor Espacial*

Pavor Espacial é um livro que busca representar os acontecimentos narrados, de maneira cristalizada no papel, mas não estática, – pois ao lermos a história temos a sensação de os desenhos estarem em movimento – através das imagens, as ações, gestos, emoções e a própria fala dos personagens caipiras que compõe a história.

Para que pudessem ser produzidas todas essas sensações e emoções, Gustavo Duarte utilizou de recursos visuais para dar vida aos dese-

nhos, como os traços que marcam movimento e tempo, as cores e os próprios balões de fala evidenciando o dialeto caipira e unindo-se às marcas de oralidade representada na escrita e que não são vistas com bons olhos pela gramática normativa.

Segundo Marcuschi (2010), a oralidade e a escrita são mesclagens que se complementam nos mais variados usos de linguagens opostas, porém, cada uma possui características próprias, sendo utilizadas de maneira mais formal ou informal, usando a entonação para a oralidade e as pontuações para a escrita e conforme o tipo de letra para representar o real sentido dos sentimentos durante a sua produção de escrita.

Por isso, é de extrema importância que os falantes de uma determinada língua se tornem aptos a compreender visualmente os elementos que produzem sentido oral na linguagem escrita, para assim ter a capacidade leitora de entendimento de diversos textos, incluindo as histórias em quadrinhos.

Todo esse entendimento se inicia a partir do texto e através deste se materializa a fala e a escrita, o autor deve direcionar o "como falar" e o "como escrever" e segundo Geraldi,

[...] para produzir um texto (em qualquer modalidade) é preciso que: a) se tenha o que dizer; b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer; c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer; d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz; e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d) (1997, p. 137).

E em *Pavor Espaciar*, Duarte soube produzir e cativar seus leitores pela escrita – primeiro álbum produzido pelo artista com balões de fala surpreendendo fãs e críticos de plantão – transmitindo por meio dos balões os dizeres caipiras, porém mantendo as marcas de oralidade que é de uso comum de todos os falantes letrados ou não letrados, algumas marcas dessa oralidade é mais perceptível em classes com menor poder aquisitivo ou com menor acesso à escolarização.

Todo o enredo da narrativa, além de ter sido escrito no dialeto caipira e preserva as marcas de oralidade e o processo de metaplasmos – evolução da língua através dos tempos. A seguir identificaremos alguns processos de metaplasmos e, principalmente, as marcas de oralidade, que é o objetivo do trabalho, presentes no livro *Pavor Espaciar*, uma vez que já foi trabalhado os metaplasmos do mesmo livro no artigo feito pelos autores do atual artigo e publicado nos *Cadernos do CNLF*, vol. XVIII, Nº 04 Diacronia e História Linguística e Filológica, *Metaplasmos em Pa-*

vor *Espaciar*. Na sequência alguns balões de fala com as marcas de oralidade destacado em *itálico*:

Página 08 – *si* comporte, *mininos*! Nós *vamo visitá* a tia Janda *i* o tio Mané.

Oceis pode *brincá* mais um *poco*, mas quando *dê deiz* da noite direto pra cama!

- Se ~ si – assimilação vocálica – "e" por "i".
- Meninos ~ mininos – assimilação vocálica – "e" por "i"
- Nós ~ nós – ditongação (transformação de uma vogal "o" em ditongo "oi")
- Vamos ~ vamo – apócope (queda do fonema no fim do vocábulo "s")
- E ~ i – assimilação vocálica – "e" por "i".
- Brincar ~ brincá – apócope (queda do fonema no fim do vocábulo "r")
- Pouco ~ poco – monotongação (o ditongo "ou" transformou-se em monotongo "o")
- Dez ~ deiz – ditongação (transformação de uma vogal "e" em ditongo "ei")
- Der ~ dê – apócope (queda do fonema no fim do vocábulo "r")

Página 09, quadrinho 1 – Quando a gente vortá, queremos *vê* oceis dois drumindo! Combinado?

quadrinho 2 – *Craro* mãe!

- Ver ~ vê – apócope (queda do fonema no fim do vocábulo "r")

Página 35, quadrinho 2 – Meu Deus do céu! O porco *tá* falando! O porco *tá* possuído!

quadrinho 4 – Carma, Chico! Carma! *Sô* eu! *Sô* eu! / Vorta aqui! *Sô* eu!

- Está ~ tá – dupla aférese (queda de um fonema no início de uma palavra "es")
- Sou ~ sô – apócope (queda do fonema no fim do vocábulo "u")

Como toda linguagem só se materializa na interação com o outro, Duarte em *Chico Bento em Pavor Espaciar*, soube materializar com maestria as marcas de oralidade - caipira ou não – com a escrita, deixando de lado o preconceito linguístico existente na sociedade letrada e estreli-

tando os laços de heterogeneidade do português no Brasil.

5. Preconceito linguístico

Não há sociedade sem língua e é através da linguagem que uma sociedade se comunica e se identifica, Leite & Callou (2002). Vivemos em uma comunidade lusofônica e é visível a diferença entre o português de Portugal e o português do Brasil, e devemos ter a reconhecer de que dentro do nosso país existem variedades linguísticas entre as regiões, grupo social e faixa etária. Estas variantes linguísticas são perceptíveis por meio da oralidade de um povo ou grupo, conforme Leite e Callou (2002, p. 7)

A fala tem, assim, um caráter emblemático, que indica se o falante é brasileiro ou português, francês ou italiano, alemão ou holandês, americano ou inglês e, mais ainda, sendo brasileiro, se é nordestino, sulista ou carioca. A linguagem também oferece pistas que permitem dizer se é homem ou mulher, se é jovem ou idoso, se tem curso primário ou universitário ou se é iletrado.

A fala frequentemente serve de parâmetro para classificar o indivíduo dizendo a que meio social pertence, sendo utilizada para estigmatizar ou discriminar, principalmente àquele com menor prestígio social, com menor grau de instrução, mais especificamente o falar caipira.

Ainda citando Leite e Callou (2002), a rotulação do indivíduo por meio da linguagem não poderia existir, já que é inata do ser humano, o que a diferencia são as formas como são feitas as atualizações desse indivíduo falante, enquanto um tem oportunidade de aprender as normas gramaticais, outro não tem acesso devido a inúmeros fatores que o circunda.

O preconceito linguístico remete a ideia de que existe somente uma língua, aquela conhecida como "certa" que encontramos nas gramáticas normativas e dicionários. Bagno (2013) compara a língua ao um enorme iceberg que flutua no mar do tempo e a gramática normativa a um igapó, com águas empossadas, representando somente uma parcela visível da norma-padrão. Assim Bagno (2013, p. 20), conclui:

Enquanto a língua é um rio caudaloso, longo e largo, que nunca se detém em seu curso, a gramática normativa é apenas um igapó, uma grande poça de água parada, um charco, um brejo, um terreno alagadiço à margem da língua. Enquanto a água do rio/língua, por estar em movimento, se renova incessantemente, a água do igapó/gramática normativa envelhece e só se renovará quando vier a próxima cheia.

O preconceito linguístico parte do princípio de um preconceito social contra a fala de um grupo considerada iletrada de diversas regiões de nosso país, são as classes estigmatizadas pelo grupo maior, os letrados. Pois não há o "certo" e nem o "errado" em uma língua e nem o "melhor" e nem o "pior", mas sim variações linguísticas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998, p. 29) afirma que

A variação é constitutiva das línguas humanas, ocorrendo em todos os níveis. Ela sempre existiu e sempre existirá, independente de qualquer ação normativa. Assim, quando se fala em “língua portuguesa” está se falando de uma unidade que os constitui de muitas variedades. Embora no Brasil haja relativa unidade linguística e apenas uma língua nacional, notam-se diferenças de pronúncia, de emprego de palavras, de morfologia e de construções sintáticas, as quais não somente identificam os falantes de comunidades linguísticas em diferentes regiões, como ainda se multiplicam em uma mesma comunidade de fala.

Usar uma língua, tanto na modalidade oral quanto na escrita, é encontrar o equilíbrio entre a adequação e a aceitabilidade, adequação ao momento e aceitabilidade do grupo envolvido no momento da fala.

Conforme afirma Bagno (2013) não há língua homogênea, toda a língua é heterogênea apresentando variação linguística em todos os níveis estruturais (fonologia, morfologia, sintaxe, léxico etc.) e em todos os seus níveis de uso social (variação regional, social, etária, estilística etc.)

A língua, não é só diversa, pois há fatores que contribuem para que determinadas variedades tenham acesso à circulação social, superando os limites da vida cotidiana de um povo. Poderíamos citar os meios de comunicação social (rádio, TV, internet) que leva informações as mais diferentes comunidades. As variedades linguísticas que são utilizadas nesses meios de comunicação aproximam comunidades distantes e diferentes, deixando em evidência que de fato a língua não é homogênea.

6. Considerações finais

Através dos estudos do *Pavor Espaciar* foi possível identificar as marcas de oralidade presente nos balões de fala dos personagens Chico Bento e parte da *Turma da Roça*. Dessa maneira, enfatizamos que a língua falada e a língua escrita caminham lado a lado, a oralidade possui suas próprias regras, que nem sempre se casam com a gramática prescritiva.

Em *Pavor Espaciar*, o falar caipira é representado com a maior

fidelidade possível, por Duarte, mesmo não sendo linguista. Ele percebe que os falantes urbanos letrados também carregam consigo as marcas na oralidade, o que difere esse daquele é que, um teve acesso aos mais variados estudos das regras gramaticais e o outro não.

Apesar de já ser diagnosticado como não "errado" por diversos professores, o dialeto caipira ainda é motivo de preconceito linguístico por parte de falantes mais letrados, pois ainda é motivo de estigma e chacota.

Observamos, a partir de então, a importância que os falantes de uma determinada língua tem de se tornar aptos a compreender visualmente os elementos que produzem sentido oral na linguagem escrita, para assim ter a capacidade leitora de entendimento de diversos textos, incluindo as histórias em quadrinhos.

Pavor Espaciar reforça ideia de que não há uma língua una, homogênea e também nem língua "certa" ou "errada", e deixa claro são variações linguísticas e heterogeneidade na língua de um povo, deixando à mostra a oralidade presente na escrita para enfatizar e destacar de maneira fiel o dialeto caipira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. 55. ed. São Paulo: Loyola, 2013.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Ensino de quinto a oitava séries. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUARTE, Gustavo. *Pavor espaciar*. São Paulo: Panini, 2013.

GERALDI, João Wanderlei. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LEITE, Yonne; CALLOU, Dinah. *Como falam os brasileiros*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, Marly Custódio da; ALMEIDA Miguél Eugenio; GOMES, Nataniel dos Santos. Metaplasmos em *Pavor Espaciar*. In: XVIII Congresso Nacional de Linguística e Filologia. Universidade Estácio de Sá (campus

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Nova América), Rio de Janeiro, de 25 a 29 de agosto de 2014. *Cadernos do CNLF*, vol. XVIII, n. 4 – Diacronia e história linguística e filológica, p. 8-28, 2014. Disponível em:
<http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/04/001.pdf>

**VOTEC – FAZER TERMINOLÓGICO:
A MICROESTRUTURA EM DICIONÁRIOS VIRTUAIS**

Márcio Issamu Yamamoto (UFG/UFU)

issamu2009@gmail.com

RESUMO

Os dicionários são obras que disponibilizam definições para o vocabulário de língua geral ou de especialidade para os consulentes. Nosso questionamento feito foi: os dicionários especializados da linguística trazem uma microestrutura de dicionário ou de enciclopédia? Geralmente, os dicionários de linguística se inserem na segunda opção. São obras que disponibilizam conceitos e definições das entradas, bem como uma microestrutura com definições de abordagem histórica e explicativa (DUBOIS, 1999). A microestrutura, segundo Béjoint (2010), é a estrutura disposta na horizontal de uma obra lexicográfica ou terminográfica, grosso modo. Ela pode incluir a classificação gramatical do termo, a definição, informações enciclopédicas, exemplos. Este modelo, como proposto, também pode ser nomeado de paradigma definicional. Em um dicionário ou vocabulário, procura-se manter um modelo recorrente dessa estrutura para facilitar o manuseio do usuário, para que haja padronização, e também como traço identitário da obra. Neste trabalho, objetivamos apresentar os passos e a metodologia tomados para a construção da microestrutura no dicionário bilíngue, português-inglês, o *VoTec – Vocabulário Técnico* – disponível *on-line*. Depois dos levantamentos de *corpora*, da construção das listas de palavras e de palavras-chave, os dados são inseridos na plataforma do *VoTec* para construção da macro e microestrutura do dicionário. Para definirmos essa plataforma, “*VoTec* é uma ferramenta que se vale de *corpora* técnicos para a construção de seus verbetes e de um banco de dados (ambos exaustivamente descritos) para o seu funcionamento” (FROMM, 2007, p. 8). O que diferencia a metodologia adotada da tradicional, no que tange às obras terminográficas, é que os dados são armazenados *on-line*. Logo, explicaremos os passos que nos permitem organizar os traços conceituais, para que, ao fim, tenhamos definições construídas, seguindo o padrão GPDE – gênero próximo, diferença específica.

Palavras-chave: Votec. Terminologia. Terminografia. Dicionário virtual. Lexicografia.

1. Introdução

Os dicionários são obras que disponibilizam definições para o vocabulário de língua geral ou de especialidade para os consulentes. Nosso questionamento para esta pesquisa foi: os dicionários especializados da linguística trazem uma microestrutura de dicionário ou de enciclopédia? Geralmente, os dicionários de linguística se inserem na segunda opção. São obras que disponibilizam conceitos e definições das entradas, bem como uma microestrutura com definições de abordagem histórica e explicativa (DUBOIS, 1999). A microestrutura, segundo Béjoint (2010, p.

13), é a estrutura disposta na horizontal de uma obra lexicográfica ou terminográfica, *grosso modo*. Em um dicionário ou vocabulário, procura-se manter um modelo recorrente dessa estrutura para facilitar o manuseio do usuário, para que haja padronização, e também como traço identitário da obra.

Neste artigo, objetivamos apresentar os passos e a metodologia tomados para a construção da microestrutura no dicionário bilíngue, português-inglês, o *VoTec – Vocabulário Técnico* – disponível on-line. Posterior aos levantamentos de *corpora*, da construção das listas de palavras e de palavras-chave, os dados são inseridos na plataforma do VoTec para construção da macro e microestrutura do dicionário. Para definirmos essa plataforma, “VoTec é uma ferramenta que se vale de *corpora* técnicos para a construção de seus verbetes e de um banco de dados (ambos exaustivamente descritos) para o seu funcionamento” (FROMM, 2007, p. 8). O que diferencia a metodologia adotada da tradicional, no que tange às obras terminográficas, é que os dados são armazenados on-line. Logo, explicaremos os passos que nos permitem organizar o os traços conceituais, para que ao fim, tenhamos definições construídas, seguindo o padrão GPDE – gênero próximo, diferença específica.

2. Microestrutura e macroestrutura

A microestrutura, segundo Béjoint (2010), é a estrutura disposta na horizontal de uma obra lexicográfica ou terminográfica, *grosso modo*. Ela pode incluir a classificação gramatical do termo, a definição, informações enciclopédicas, etimologia, exemplos, entre outros. Este modelo, como proposto, também pode ser nomeado de paradigma definicional. Em um dicionário ou vocabulário, procura-se manter um modelo recorrente dessa estrutura para facilitar o manuseio do usuário, para que haja padronização, e também como traço identitário da obra.

Para que a definição seja redigida, é necessário que o terminólogo analise os contextos nos quais os traços sêmicos ou distintivos se inserem. No início dos estudos terminológicos, o cientista partia dos contextos para chegar ao termo, o referente. Com o advento do computador e com o uso de ferramentas computacionais para a análise de grandes *corpora*, é possível partir de uma lista de palavras-chave, verificar o contexto no qual elas são usadas e, a partir de então, criar as definições a partir dos traços semânticos nele contido. Este processo, que parte dos conceitos até o referente ou unidade terminológica, é chamado de percurso

onomasiológico; no caso de o pesquisador partir da unidade terminológica para a identificação dos traços distintivos que o constituem, temos o percurso semasiológico (BARROS, 2004).

As definições neste trabalho serão redigidas usando-se o padrão GPDE, gênero próximo e diferença específica. Este padrão implica em partir de conceitos mais abrangentes, a hiperonímia de acordo com as ciências do léxico, para conceitos mais específicos, o de hiponímia, no qual se faz a diferenciação conceitual de processos denominativos distintos. Este passo será desafiador, pois há conceitos que são presentes em mais de uma subárea da linguística histórica, doravante linguística histórica, como, por exemplo, o conceito de metaplasmos, presente na etimologia, filologia e linguística histórica. Outro exemplo é o conceito de língua que, além de ser distintos nessas subáreas, é distinto em toda a Linguística como uma ciência da linguagem.

2.1. VoTec

Feitos os levantamentos de *corpora*, as listas de palavras e de palavras-chave, os dados serão inseridos na plataforma do VoTec para construção da macro e microestrutura do dicionário¹⁶⁸. Para definirmos essa plataforma, “VoTec é uma ferramenta que se vale de *corpora* técnicos para a construção de seus verbetes e de um banco de dados (ambos exaustivamente descritos) para o seu funcionamento” (FROMM, 2007, p. 8). É uma ferramenta que oferece várias formas de visualização (normal e descritiva), e as consultas podem ser nos módulos total, tradutor e modular. A visualização *normal* é o formato que segue o padrão dos dicionários impressos. Diferentemente dessa, a *descritiva* apresenta os dados de forma hierárquica e detalhadamente. Nas opções de consulta, a de *módulo total* disponibiliza todos os campos do banco de dados, sendo de caráter lexicográfico; em seguida, a de *módulo tradutor* permite ao consulente acessar as informações mais frequentes usadas por tradutores, tais quais: área de especialidade, tradução, sinônimos, definição, entre outros. Finalmente, a consulta *modular* exhibe a microestrutura de acordo com a busca do consulente, acelerando sua busca pela seleção mais específica de dados. Além dessas opções de visualização, o *site* disponibiliza ao usuário acesso para consultas externas.

¹⁶⁸ Veja mais detalhes disponíveis em Yamamoto (p. 691-705, 2013).

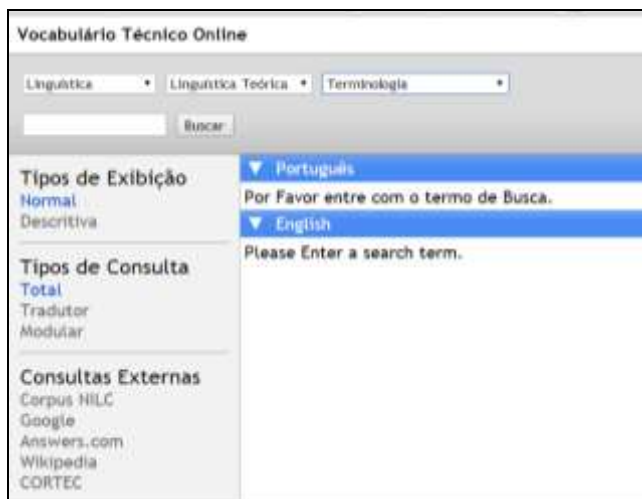


Fig. 1. Visualização da página inicial do VoTec

A abordagem do banco de dados adotada para o VoTec é a lexicográfica, na qual os campos usados para a criação do verbete do dicionário constam na ficha terminológica. O acesso do pesquisador ao banco de dados se faz por meio do cadastro de um usuário e de uma senha pessoal. Na próxima tela, ele pode clicar na opção **Novo Termo** e iniciar o processo de registro de dados na plataforma.



Fig. 2. Visualização do passo 1 para cadastro de termos no VoTec

Nessa primeira página, o pesquisador deve inserir o termo a ser registrado no item **Termo**, após deve escolher a língua do referido termo

(português ou inglês) e, finalmente, escolher sua ontologia desde a grande área, nesse caso linguística, até a subárea: linguística histórica. Selecionados esses dados, o próximo passo será o cadastro de contextos.

Vocabulário Técnico Online

Cadastro de Contextos para Verbo

[Voltar ao Painel](#) [Próximo Passo](#)

Novo Contexto

Passo 2

Dados do Contexto

and the relevant constructions found in OE are analyzed as a double object construction (see Lightfoot 1991; Galdames 1993:43)

Conceito*: is a three-place predicate

Fonte*: gpc

Data de Coleta*: 13/02/2013 (data/mês/ano ex.: 18/03/2007)

[Salvar](#)

Fig. 3. Visualização da página Cadastro de contextos para verbo (visão parcial)

Nesta etapa do procedimento, no espaço chamado Exemplo*, registramos o contexto no qual a unidade terminológica se insere, dados esses provenientes do concordanciador do *WordSmith Tools* – WST. A partir desse exemplo, faz-se um recorte de possíveis contextos definitórios ou explicativos¹⁶⁹ e o transpomos para o campo Conceito*. Abaixo desse campo, há o campo Data de coleta* onde inserimos a data em que o texto do *corpus* foi coletado, registrado no documento em formato txt. Na parte inferior dessa página, há o registro dos contextos cadastrados. À direita desse campo há as opções editar e excluir que podem ser usadas para alteração ou exclusão de dados, de acordo com a avaliação do pesquisador.

¹⁶⁹ Segundo Aubert (1996, p. 66-67), “os contextos explicativos apresentam alguns traços conceptuais pertinentes específicos do termo sob observação, frequentemente relativos à materialidade, finalidade, funcionamento e similares. [...] Talvez mais desejáveis, mas certamente menos contraditórios, os contextos definitórios proporcionam um conjunto completo dos traços conceptuais distintivos do termo.

Contextos Cadastrados	
Exemplo:	Conceito:
The ACI constructions which are found in OE involve this type of verb. The verb is a three-place predicate, (while ECM verbs are two-place verbs, i.e. untransitive) and the relevant constructions found in OE are analyzed as a double object construction (see Lightfoot 1991; Goldenen 1993:43):	Is a three-place predicate
In metonymic extension to the context in which the P/I occurs, the meaning of the verb is extended to denote certain features of the broader event frame in which the P/I takes place, and without reference to which the correct interpretation of the verb cannot be achieved.	the meaning of the verb is extended to denote certain features of the broader event frame in which the P/I takes place, and without reference to which the correct interpretation of the verb cannot be achieved.
The original separate status of -atenge is further shown by the fact that -atenge combines in Lower Arrente and in ERG Arrente (here with a variant shape -atenge) with tense-inflected verbs to indicate that the subject of this subordinate verb is different from that of the main-clause verb.	the subject of this subordinate verb is different from that of the main-clause verb.
Contextos Cadastrados: 3	

Fig. 4.

Visualização da página Cadastro de contextos para o termo *verbo* (visão parcial)

O acesso ao próximo procedimento é possível ao clicar-se sobre o ícone *Próximo passo* no canto superior direito da página.

Vocabulário Técnico Online Sala Clavis - English

Termo: Verbo

[Passo Anterior](#) [Salvar](#) [Salt para o próximo](#)

Vocabulário **Conceito Final / Definição**

Exemplo	Conceito	Ponto
1 The ACI constructions which are found in OE involve this type of verb. The verb is a three-place predicate, (while ECM verbs are two-place verbs, i.e. untransitive) and the relevant constructions found in OE are analyzed as a double object construction (see Lightfoot 1991; Goldenen 1993:43):	Is a three-place predicate	PDF 13/03/2003
2 In metonymic extension to the context in which the P/I occurs, the meaning of the verb	The meaning of the verb is extended to denote certain features of the broader event	PDF 15/03/2003

Trabalho **Três Distintivos** **Formalidade** **Termos Equivalentes** **Termos Indistintos** **Informações Enciclopédicas**

Ortografia: Linguística > Linguística Teórica > Linguística Histórica

Fig. 5. Visualização da página de construção de microestrutura da página do VoTec

Nesse momento do preenchimento da ficha terminográfica, o pesquisador preencherá as abas (i) Dados, (ii) Traços distintivos, (iii) Semântica, (iv) Termo equivalente, (v) Termos remissivos, (vi) Informações enciclopédicas e (vii) Conceito Final/Definição. Abaixo segue uma descrição de cada um deles e o que deve ser inserido.

- (i) **Dados:** na parte superior desta aba temos os dados ontológicos da unidade terminológica. Nesse caso, linguística > linguística teórica > linguística histórica. Logo abaixo, há o campo categoria gramatical, onde selecionamos a opção substantivo para o termo *verbo*, no canto esquerdo. À direita há o campo Número onde selecionamos a opção singular, plural ou dual (como *lápis*, por exemplo). À esquerda, abaixo da categoria gramatical, há o campo Gênero, onde selecionamos as opções masculino, feminino ou neutro. À direita há o campo Sigla/Acrônimo, muito usados para nomes de instituições ou termos da informática, tais quais CPU, CD-ROM etc. Em seguida abaixo, há a Entrada por extenso – o significado de uma abreviação ou acrônimo, Variações morfossintáticas como *center* e *centre* no inglês, e Acepção nº- campo usado para unidades terminológicas polissêmicas, como memória em informática (distinção feita para *software* e *hardware*). Logo abaixo desses itens há o registro de dados em relação ao *corpus*: dispostos lado a lado, eles são (a) Posição na ordem de frequência e (b) Nº de ocorrências do termo, dados provenientes da lista de palavras do WST.

A imagem mostra a interface da aba 'Dados' do software VoTec. No topo, há uma barra de navegação com as seguintes abas: 'Dados' (selecionada), 'Traços Distintivos', 'Semântica', 'Termo Equivalente' e 'Termos Remissivos'. O formulário principal contém os seguintes campos:

- Gênero:** Menu suspenso com 'Neutro' selecionado.
- Sigla/Acrônimo:** Campo de texto vazio.
- Entrada por Extenso:** Campo de texto com o valor 'verb'.
- Var. Morfossintáticas:** Campo de texto vazio.
- Acepção Nº:** Campo de texto com o valor '39'.
- Corpus:** Seção contendo:
 - Posição na Ordem de Frequência:** Campo de texto com o valor '3'.
 - Nº de Ocorrências do termo:** Campo de texto com o valor '1916'.

Fig. 6. Visualização da aba *Dados* da página do VoTec

- (ii) **Traços distintivos:** nesse campo da ficha terminográfica são inseridas as informações extraídas dos contextos/exemplos que servirão à construção da definição final. Os dados serão organizados em colunas, nas quais os diferentes traços distintivos serão listados. Cada linha representa os dados provenientes de cada contexto/exemplo. Todas as vezes que os traços pertencerem ao mesmo campo semântico, eles serão listados nas mesmas colunas.

	A	B	C	D	E
1	three-plac...				
2		denote cer...			
3			subject of...		

Fig. 6. Visualização da aba Traços Distintivos da página do VoTec

- (iii) **Semântica:** indicamos se o termo é dicionarizado e se a definição dicionarizada é correspondente total ou parcialmente à definição em construção - o que geralmente será parcial por questões de direito autoral e só serve como norte para o pesquisador, não sendo disponibilizadas na página de visualização do programa. Em seguida seleciona-se o dicionário a partir do qual provém a definição. No campo abaixo, insere-se a definição de acordo com a fonte mencionada. Isto feito, classificamos os exemplos dentro dos campos da hiperonímia, hiponímia, co-hiponímia, sinonímia e antonímia, se possível for. Se necessário, o pesquisador pode deixar alguma nota que será verificada pelo administrador do sistema.

Semântica

Termo Dicionarizado? #

Definições Coincidentes? Parcial

Fonte: Answers.com

Definição Dicionarizada:

The part of speech that expresses existence, action, or occurrence in most languages.
 Any of the words belonging to this part of speech, as be, run, or conceive.
 A phrase or other construction used as a verb.
 [Middle English *verbe*, from Old French, from Latin *verbum*, word, verb]

Hiperônimo de:

Hipônimo de: part of speech, words, phrase, construction

Fig. 7. Visualização da aba Semântica da página do VoTec

- (iv) **Termo equivalente:** nessa aba, o sistema busca a unidade terminológica equivalente na outra língua (inglês/português) para associá-lo à unidade terminológica em português/inglês. Esse processo só é possível se a unidade terminológica foi registrada dentro das mesmas características ontológicas do termo que está sendo registrado.

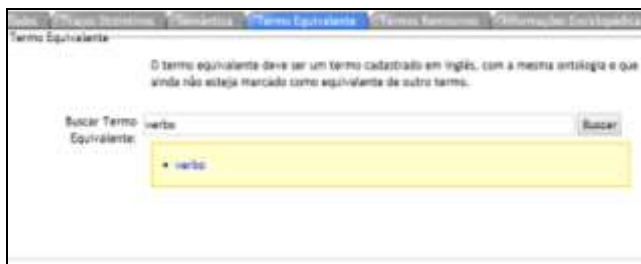


Fig. 8. Visualização da aba Termo Equivalente da página do VoTec

- (v) **Termos remissivos:** nessa aba, podem ser resgatados os termos que se relacionam dentro do mesmo campo semântico tais quais: sinônimos, antônimos, hipônimos, co-hipônimos e hiperônimos (FROMM, 2007, p. 105). Essa relação e ligação só é possível se os termos já tiverem sido cadastrados e aprovados pelo administrador do sistema.



Fig. 9. Visualização da aba termos remissivos da página do VoTec

- (vi) **Informações enciclopédicas:** adicionam-se as definições provenientes de uma fonte enciclopédica, o artigo, a fonte, o link da informação e o tipo de fonte, não disponível na versão atual. Normalmente as informações desta aba são fornecidas, novamente por uma questão de direitos autorais, pela Wikipédia – as mesmas podem ser visualizadas na página de consulta do programa.



Definição	Artigo	Fonte	Link
is a word (part of speech) that in syntax conveys an action (bring, read, walk, run, learn), an occurrence (happen, become), or a state of being (is, exist, stand)	verb	Wikipedia	

Fig. 10. Visualização da aba Informações Enciclopédicas da página do VoTec

- (vii) **Conceito Final/Definição:** nesse campo, o pesquisador formula as definições para a unidade terminológica selecionada em duas janelas denominadas conceito final e definição. Na primeira, o pesquisador insere os dados para uma definição prévia da unidade terminológica, construída a partir dos traços distintivos. A segunda janela, a definição, já com um texto mais lapidado dentro de parâmetros do projeto de pesquisa em questão, é a definição final que será visualizada pelos consulentes ao acessar a página do dicionário na Internet.



Conceito Final	Definição
part of speech that has a base form, can vary in singular or plural, can be followed by an object and has a prefix.	part of speech that has a prefix and a base form, can vary in singular or plural and can be followed by an object.

Fig. 11. Visualização da aba Conceito Final da página do VoTec

Preenchidos todos os campos, o pesquisador deve salvar as informações antes de sair do sistema. Essas informações serão enviadas ao administrador do sistema que, após avaliação, as disponibilizará para o acesso público. Do contrário elas poderão ser reeditadas, a pedido do administrador, se necessário for.

Concluída a análise e aprovação do administrador, o termo será visualizado em português e inglês na página do Votec. Acessível ao público em geral e com visualizações alternativas de acordo com a

necessidade do consulente.

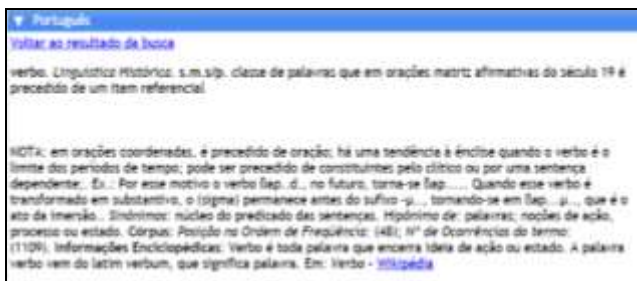


Fig. 12.

VoTec - Visualização do termo *verbo* em português na área de linguística histórica

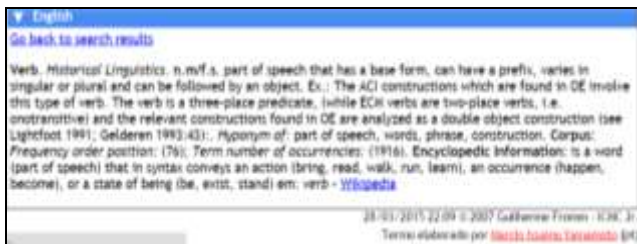


Fig. 12. VoTec - Visualização do termo *verbo* em inglês na área de linguística histórica

3. Considerações finais

A partir da pesquisa desenvolvida até o momento e a prática terminológica proporcionada pela plataforma do VoTec, podemos observar alguns indícios de resultados do que é a produção de uma obra terminográfica. Primeiramente foi necessário conhecer o que é o campo ou os limites da terminologia e terminografia. Apesar da prática já estar instituída, a área em si ainda é estranha ou nova para linguistas de outras subáreas da linguística, o que pode levar a uma confusão entre a terminografia e a lexicografia como áreas que trabalham com o registro do léxico. Daí a importância da diferenciação conceitual dos objetos dessas disciplinas, quais sejam a unidade lexical *versus* a unidade terminográfica.

Estar inscrito em uma escola que norteia os conceitos e princípios a serem seguidos e defendidos também é crucial no fazer científico da academia. A teoria comunicativa da terminologia permite que entendamos a unidade terminográfica que pode se identificar como unidade lexical ou terminológica, dependendo do seu contexto comunicativo de uso. A linguística de *corpus* como metodologia, que parte da visão probabilís-

tica da língua, possibilita ao seu usuário o manejo de dados concretos, significativos quanto à representatividade e quanto ao uso em *corpora* autênticos.

O VoTec, ambiente de gestão terminológica que permite a construção de vocabulários bilíngues, possibilita a organização, administração e disposição de dados de uma forma prática, dispensando as fichas terminológicas físicas. A partir dos dados reunidos, podemos construir a macro e microestrutura do vocabulário. A macroestrutura segue como a de um dicionário impresso, contudo, cada termo é disposto por páginas individuais. As definições, em contraste, permitem o registro dos dados contidos nos *corpora*. A microestrutura permite a classificação do termo na subárea da linguística histórica, a classificação gramatical, traz exemplos, hipônimos, hiperônimos, posição de frequência no *corpus*, número de ocorrências, e um exemplo enciclopédico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUBERT, Francis Henrik. *Introdução à metodologia da pesquisa terminológica bilíngue*. São Paulo: Humanitas, 1996. [2. ed. 2001, disponível em:

<<http://citrat.fflch.usp.br/sites/citrat.fflch.usp.br/files/u10/cad.%20terminologia%202.pdf>>].

BARROS, Lídia Almeida. *Curso básico de terminologia*. São Paulo: Edusp, 2004.

BÉJOINT, Henri. *The Lexicography of English*. From Origins to Present. Oxford: Oxford University Press, 2010.

DUBOIS, Jean et alii. *Dicionário de linguística*. 16. ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

FROMM, Guilherme. *VoTec: a construção de vocabulários eletrônicos para aprendizes de tradução*. São Paulo, 2007. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Língua Inglesa). – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

YAMAMOTO, Márcio Issamu. Linguística histórica e linguística de *corpus*: uma proposta para dicionário bilíngue português-inglês. *Revista Philologus*, Rio de Janeiro: CiFEFiL, ano 19, n. 55 – Suplemento, p. 691-705, 2013. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/revista/55supl/058.pdf>>.

**A LINGUÍSTICA TEXTUAL
E OS SEUS PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE:
UMA ABORDAGEM FUNCIONALISTA
NOS ESTUDOS DO TEXTO FALADO E ESCRITO¹⁷⁰**

Silvio Nunes da Silva Júnior (UNEAL)

junnyornunes@hotmail.com

Maria Yvone Lima da Silva (UNEAL)

yvonegreat@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho realiza reflexões acerca da linguística textual, apresentando as concepções estruturalistas, funcionalistas e gerativistas interligadas à mesma. No aparato metodológico, foi realizada uma análise funcionalista tomando como base os postulados de Marcuschi (1983) e Oliveira (2012). Assim, pode-se constatar que a partir do que apresentam as teorias, a conversação falada e escrita são alvos constantes das ocorrências através dos principais elementos de textualidade – coesão e coerência textual.

Palavras-chave:

Linguística textual. Análise funcionalista. Elementos de textualidade.

1. Introdução

A linguística textual visa investigar em sua teoria e prática tudo o que norteia o seu verdadeiro e principal objeto de pesquisa, sendo este o texto, em outras palavras, “se caracteriza pelo escopo de sua investigação, pelo objeto que toma como unidade de foco analítico – o texto. (OLIVEIRA, 2012, p. 193). Nesse sentido, visando destacar e investigar cada particularidade do texto definida pelos elementos de textualidade – coesão e coerência textual, envolvendo a estrutura e o sentido do texto; realizou-se esse trabalho, onde utilizando os mecanismos norteadores da coesão textual, e os domínios que organizam a coerência textual, analisaremos o corpus constituído com dados de fala e escrita.

No século XX, onde após a publicação do curso de linguística geral, os estudos linguísticos tomaram uma grande e devida expansão no que tange as investigações acerca da linguagem, onde na década de 60

¹⁷⁰ Uma versão deste trabalho foi apresentada no XVIII CNLF, em agosto de 2014.

iniciaram-se as pesquisas de linguística textual na Europa, logo após, expandindo-se para outros países, inclusive o Brasil, onde a área ganhou um grande número de pesquisadores que dedicam todas as suas pesquisas científicas nessa área, fazendo com que o Brasil seja considerado um dos países onde a linguística textual fica entre as áreas linguísticas mais pesquisadas e publicadas.

Dessa maneira, “a linguística textual vem tendo um grande desenvolvimento, tendo passado por momentos diferentes e se inspirado em diferentes modelos teóricos, o que não deixa de ser bastante natural numa ciência em formação” (KOCH, 1997, p. 67). Em uma época onde os fenômenos linguísticos na forma da teoria da aquisição da linguagem, e outras particularidades apontadas por Saussure no *Curso de Linguística Geral*, evidenciaram-se na linguística textual, fazer uma representação das unidades menores do estudo da linguagem, assim como a palavra, a frase, e o período, desse modo, abrindo espaço para pesquisas mais peculiares acerca dos fenômenos já existentes.

Quando se trata de texto, muitos se auto – questionam o que seria essa definição. A linguística textual está aí para isso, para conceituar e determinar o que pode se caracterizar um texto, e as suas mais diversas particularidades, uma das definições mais conhecidas é a de que texto é a palavra ou o conjunto de palavras que em linearidade comunique com os interlocutores, ou seja, nem todo conjunto de palavras pode ser caracterizado como texto, pois, essa definição vai além do ponto de vista estrutural.

Contudo, cabe ressaltar que a linguística textual nesses anos de estudo, ganhou algumas concepções adversas umas das outras, isto é, foi e é alvo de pesquisa de algumas correntes teóricas, assim como o estruturalismo de Saussure, o gerativismo de Chomsky, e o funcionalismo representado fortemente por Marcuschi.

Nesse trabalho, pretende-se discutir acerca dessas correntes, e, no que tange a metodologia apresentamos uma análise funcionalista de dados falados e escritos, no intuito de estudar o texto como um universo complexo digno de indagações, as quais ocasionaram em um conjunto de ações que tentaram desmembrar o que norteia esse universo.

2. Linguística textual

Como conceitua Magnabosco (2010, p. 1),

A linguística textual surgiu na Europa, mais especificamente na Alemanha, na década de 1960, como resultado de inquietações em torno das perspectivas teórico-metodológicas até então adotadas para a análise de frases/textos.

O desenvolvimento da linguística textual não foi homogêneo e até então continua não sendo, pois, assim, não se prende a concepção estruturalista de Saussure no *Curso de Linguística Geral*.

Primordialmente, a linguística textual situava-se em três fases diversas: análise transfrástica, gramática de texto e a teoria de texto; estas foram se afastando das correntes estruturalistas e se dedicando cada vez mais ao estudo dos “processos de produção, recepção e interpretação dos textos; reintegrando o sujeito e a situação de comunicação em seu escopo teórico” (MUSSALIM & BENTES, 2006, p. 16).

Dessa maneira, tendo citado as três fases, é válido destacar que, sendo a linguística textual uma disciplina que se dedica à análise transfrástica e a gramática de texto, prende-se separadamente aos estudos pragmático-discursivos.

A linguística textual, ou linguística de texto, passou por essas três fases levando a área a ser heterogênea, por abranger as mesmas, sendo assim: estruturalista, funcionalista e gerativista. Essas fases em suas teorias são defendidas por teóricos dedicados a estudar o texto em suas perspectivas de estudo linguístico de texto.

Em seu sentido amplo, a linguística textual se caracteriza pela “observação das relações textuais em seus variados matizes e interseções” (OLIVEIRA, 2012, p. 193). Nesse sentido, trabalha textos orais e escritos, utilizando como proposta de investigação os elementos de textualidade, enfatizando de maneira generativa a coesão e a coerência textual, ou seja, parte do início dos principais elementos.

Cada área de estudo define seus postulados de análise linguística textual. Assim, como a perspectiva funcionalista de Marcuschi, considerado um dos maiores nomes da linguística textual; a perspectiva gerativista, que advém da gramática gerativa de Chomsky; como também existe a linha teórica estruturalista oriunda dos estudos saussurianos de 1916, que foi a primeira a ser apresentada e a mais contestada.

2.1. No estruturalismo

Tendo em vista a concepção de Saussure, segundo o qual a língua

não é uma estrutura, mas um sistema, o mestre genebrino foi considerado o pai do estruturalismo linguístico, através de seus postulados presentes no *Curso de Linguística Geral*, publicado postumamente por seus discípulos, em 1916.

Nesse sentido, o sistema que constitui a língua, para Saussure, é

[...] um conjunto de unidades que obedecem a certos princípios de funcionamento, constituindo um todo coerente (...) formado por elementos coesos, inter-relacionados, que funcionam a partir de um conjunto de regras (...) estabelecidas dentro do próprio sistema (COSTA, 2009, p. 114)

Visto que, do ponto de vista estruturalista, o texto é um conjunto de sequências, ou seja, é o “resultado de um ‘múltiplo referenciamento’ (...) como uma sucessão de unidades linguísticas constituídas mediante uma concatenação pronominal ininterrupta”. (KOCH, 2006, p. 4)

Na construção do texto como um conjunto de frases presas a uma relação de sentido que se prendem fortemente para a análise da coesão textual, como assinala Magnabosco (2010, p. 3):

[...] na construção de um texto, o movimento de retroação é necessariamente acompanhado de outro, o de progressão, os estudos voltaram-se para a análise da coesão textual, em especial para as relações referenciais (particularmente a correferência, que garantiria a uma sequência de frases o estatuto de texto).

Assim, na perspectiva estruturalista, a análise referente a linguística textual está situada no ponto de vista do texto como sistema e, como tal, desencadeia-se como um conjunto de frases diversas, formando então esse sistema.

Portanto, Saussure situa, de forma generativa, a concepção estruturalista, onde os teóricos aplicam o estudo da língua como sistema a ser constituído através de uma estrutura formada do início ao fim da obra póstuma saussuriana.

Daí então, mediante a apresentação da linguística de texto a partir dos ensinamentos de Saussure em sua obra póstuma, as teorias gerativistas tomam seu espaço nos estudos linguísticos aplicados ao texto, embasando-se nos conceitos de Chomsky em sua gramática gerativa.

2.2. No gerativismo

A partir dos estudos de Noam Chomsky, que criou a gramática gerativa, as correntes aplicadas a esta perspectiva empenham na linguis-

tica textual uma defesa a partir da fase da gramática de texto, no intuito de refletir fenômenos ainda não explicáveis por meio da gramática referencial, assim, norteados os estudos textuais gerativos.

Nesse sentido, é válido ressaltar que a proposta de Chomsky para a linguística textual foi a de propor “uma teoria de estruturas linguísticas (...) centrada na sintaxe” (PAVEAU & SARFATI, 2006, p. 168), isto é, o autor visava construir um material teórico formal, o qual era compatível em seu sentido geral, às ciências exatas como a matemática, na tentativa de explicar o verdadeiro funcionamento da linguagem humana.

Assim, a sintaxe tem seu renome na proposta gerativa, pois, no que afirmavam esses teóricos, todos os fenômenos até então inexplicáveis seriam descobertos a partir da análise sintática, onde se apresenta um plano de estrutura da língua, sendo esse o ponto de partida para todo e qualquer estudo da linguagem, entre eles o estudo do texto.

Com isso, a proposta funcionalista aparece com seus desdobramentos na linguística textual, que visa a investigar as operações linguísticas que se interligam ao estudo cognitivo. Esse estudo se difere do que induz o gerativismo, tendo Marcuschi como teórico de renome nesta área e em outras.

2.3. No funcionalismo

Como assinala Marcuschi (1983, p. 12-13),

Proponho que se veja a linguística de texto, mesmo que provisória e genericamente, como o *estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais*. Seu tema abrange a coesão superficial ao nível dos constituintes linguísticos, a coerência conceitual ao nível semântico e cognitivo e o sistema de pressuposições e implicações a nível pragmático da produção do sentido no plano das ações e intenções. Em suma, a linguística textual trata o texto como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações humanas. Por um lado, deve preservar a organização linear que é o tratamento estritamente linguístico abordado no aspecto da coesão, e, por outro, deve considerar a organização reticulada ou tentacular, não linear portanto, dos níveis de sentido e intenções que realizam a coerência no aspecto semântico e funções pragmáticas.

Percebe-se que, diante do estudo da linguística de texto, a mesma está situada em um panorama provisório, ou seja, é vista em diversos dimensionamentos e pontos de vista e, para tanto, é julgada por Marcuschi como estando em uma situação genérica no que tange seu significado

acerca do estudo das operações linguísticas e cognitivas reguladoras e controladoras da produção, construção, funcionamento e recepção de textos escritos ou orais.

De modo mais específico, vê-se que ao apontar Marcuschi seu posicionamento funcionalista sobre a linguística textual, ele não se prende apenas a sua concepção, pois, tendo a ideia de que a área tratada já havia sido tema de grandes discussões entre as correntes teóricas, deixa aberto o espaço para contestações sobre essa concepção da maneira que utiliza um verbo no presente do indicativo para demonstrar suas aceções pertinentes à teoria da linguística textual.

Marcuschi ainda assinala que “o texto se dá como um ato de comunicação unificado num complexo universo de ações alternativas e colaborativas” (MARCUSCHI, 2008, p. 79). Ao ver o texto nessa extensão, o autor se mostra funcionalista, pois, para a realização de análises a partir dos elementos de textualidade, estaria em uma perspectiva de ação, isto é, as análises funcionariam como ações alternativas, de modo que tende a colaborar para a compreensão desse complexo universo.

2.3.1. Objetos de análise

2.3.1.1. Fala

Você sabe qual é a sua matéria favorita?

...bem:...a minha matéria favorita é matemática...ela é uma das matérias que eu...:me interesse mais...porque..tem números... e / isso é muito legal...:onde eu me sinto bem fazendo cálculos...na matemática eu consigo aprender mais rápido...ou seja...: ela é uma das áreas que me interesse mais em estudar...porque esse aprendizado é muito importante para aprendermos...porque aprendendo podemos fazer coisas surpreendentes...para depois...assegurarmos nosso futuro.

2.3.1.2. Escrita

A matéria que eu mais me identifico é matemática. Ela é uma das disciplinas que eu aprendo mais rápido desde pequena, por envolver cálculos, envolvendo letras e números nas operações, isso me fascina, e faz com que eu tenha cada vez mais interesse em seguir nessa área. Na matemática eu consigo aprender com mais facilidade do que mesmo em outras matérias, como português. E, esse é um aprendizado que levarei por toda a minha vida, sendo muito importante para mim, que ainda pretendo estudar mais. Porque a partir deste aprendizado podemos conquistar objetivos que às vezes não passam pela nossa cabeça, coisas que não esperamos acontecer. E, depois, quem se dedica, irá

assumir um bom trabalho, tendo um futuro promissor.

2.3.2. Discussão e análise de dados

A análise que será apresentada posteriormente nesse trabalho está situada no âmbito da linguística textual, no que tange os principais elementos de textualidade – coesão e coerência textual. Nesse sentido, apresentam-se os mecanismos ou elementos de coesão e os domínios da coerência estabelecidos nos objetos de análise.

2.3.2.1. Análise da coesão

a) Referência

A “referência pode se processar no nível situacional, numa relação extralinguística – ou exofórica – ou nos limites do texto – denominada então de endofórica” (OLIVEIRA, 2012, p. 195), isto é, a referência se encontra nos limites internos e externos do texto.

No que tange à parte interna do texto, emprega-se a relação endofórica que “se situa no texto, podendo preceder ou suceder o item com o qual se relaciona” (OLIVEIRA, 2012, p. 195). Assim, essa relação, quando posta em análise, divide-se em anáfora e catáfora. A anáfora se relaciona à remissão ocorrida por procedência; já a catáfora remete a uma conexão subsequente.

Na fala, no que se dissemina a referência, percebe-se que o termo *isso* sendo um pronome demonstrativo, ocasiona em um processo anafórico referente à matemática; logo após, *isso* aparece como um processo endofórico referente ao contexto; e, *esse* se realiza como um pronome demonstrativo-processo catafórico referente ao aprendizado.

Já na escrita tem-se *matéria* como processo catafórico referente à matemática, *isso*, sendo processo anafórico referente aos cálculos; *nessa área*, como processo anafórico referente à matemática; *esse aprendizado* – processo anafórico referente à matemática; *deste aprendizado* como processo anafórico referente à matemática; e, *quem* sendo processo exofórico referente aos estudantes.

b) Substituição

A substituição ocorre quando o termo é substituído, porém, diferencia-se da referência, pois, nem a substituição recupera totalmente o sentido do termo anterior.

Na fala, apresentam-se os termos: *ela*, que se refere à matéria; *cálculos*, referindo-se às letras misturadas com números; e *me*, referente à própria entrevistada.

Na escrita, *ela* como pronome do caso reto da 3ª pessoa do singular, refere-se à matéria; letras e números nas operações substituem-se por *cálculos*; *me*, como pronome oblíquo do 1ª pessoa do singular, refere-se à entrevistada; e *nessa área* substitui matemática.

c) Elisão

Esse mecanismo também é conhecido como *anáfora zero*, isto é, a elisão acontece quando “a recuperação de um constituinte é processada no espaço formalmente vazio; o preenchimento se faz no plano semântico com a ativação das informações subentendidas” (OLIVEIRA, 2012, p. 197). Nesse caso, a elisão recupera informações já apresentadas em um momento anterior.

No que tange à fala, os termos: *aprendermos*, representa a elisão do pronome da 1ª pessoa do plural *nós*; *podemos*, sendo a elisão do pronome da 1ª pessoas do plural *nós*; e *assegurarmos* é a elisão do pronome da 1ª pessoa do plural *nós*.

Na escrita a elisão ocorre nos termos: *podemos* - elisão do pronome da 1ª pessoa do plural *nós* – referente aos estudantes; *levarei*, elisão da primeira pessoa do singular *eu* – referente à entrevistada; *nossa*, pronome pessoal da 1ª pessoa do plural *nós* – referente aos estudantes; e *esperamos*, elisão do pronome da 1ª pessoa do plural *nós* – referente aos estudantes.

d) Conjunção

Em relação às conjunções, “caracterizam-se por estabelecer vínculos de natureza lógico-semântica na sequencialização textual, como temporalidade, causatividade, consequência, condição, finalidade, proporcionalidade, entre outros”. (OLIVEIRA, 2012, p. 198)

Assim, relativamente à fala, as conjunções se aplicam nos seguintes termos:

Bem: advérbio de modo referente à *matéria*;

Mais: advérbio de intensidade referente aos *cálculos*;

Muito: advérbio de intensidade referente à *matemática*;

Assim: advérbio de modo.

No que tange ao texto escrito, as conjunções apresentam-se nos termos a seguir:

Mais: advérbio de intensidade referente *matéria*;

Muito: advérbio de intensidade referente a *mim*;

Não: advérbio de negação;

Ainda: advérbio de tempo referente aos *estudos*;

Depois: advérbio de tempo referente ao *futuro*;

Sendo: causatividade.

e) Coesão lexical

A coesão lexical “relaciona-se a, pelo menos, dois mecanismos aqui já mencionados: a referenciação endofórica (...) e a substituição” (OLIVEIRA, 2012, p. 199). Possui relação com a referenciação endofórica por remeter a constituintes já ocorridos no texto, e a substituição por se interligar aos processos de sinonímia e antonímia.

Nesse sentido, no texto oral, a coesão lexical se apresenta nas sentenças apresentadas a seguir:

eu...::me interesse *mais*

eu me sinto bem fazendo cálculos

eu consigo aprender *mais* rápido

eu me interesse *mais* em estudar

eu vou levar por toda a vida

Já na escrita, a coesão lexical se emprega da seguinte maneira:

eu mais me identifico é matemática

eu aprendo mais rápido desde pequena

eu tenha cada vez mais interesse em seguir nessa área.

2.3.2.2. Análise da coerência

Tomando como base a divisão dos domínios da coerência textual, sendo estes: linguístico, extralinguístico e pragmático. Desenvolvemos uma análise partindo de um sentido geral para com os objetos de pesquisa apresentados anteriormente.

O domínio linguístico corresponde a “utilização de recursos gramaticais nos níveis fonético-fonológico, semântico e morfossintático, e à seleção de itens lexicais tanto no âmbito do sintagma nominal e verbal como nos limites do período”. (OLIVEIRA, 2012, p. 201)

a) Domínio linguístico

Na versão falada dos dados, o domínio linguístico se emprega nas pausas marcadas pelas reticências no decorrer da fala, assim como os alongamentos e as rupturas apresentadas, dentre outras peculiaridades conversacionais. Na parte escrita, a entrevistada mostra um padrão gramatical de forma correta de acordo com as normas da gramática normativa, como a paragrafação, a pontuação e a acentuação gráfica.

b) Domínio pragmático

O domínio pragmático “refere-se às condições de processamento na interação” (OLIVEIRA, 2012, p. 201), isto é, trata-se principalmente da situação em que a interação está situada, e, também, tem uma parcela explicativa detalhista no decorrer do texto falado e/ou escrito. Dessa maneira, compreende o texto como responsável pela explicação suficientemente necessária para a comunicação entre interlocutores.

No que dissemina o dado de fala, percebe-se que quando a entrevistada trata de matemática, a mesma explica o motivo pelo qual ela gosta da referida disciplina, assim como: *ela é uma das matérias que eu...:me interessa mais...porque..tem números... e / isso é muito legal...:...*

No texto escrito o domínio pragmático se emprega quando a entrevistada diz que acha a matemática interessante, ela explica o porque da própria concepção no trecho: *por envolver cálculos, envolvendo letras e números nas operações.*

c) Domínio extralinguístico

O domínio extralinguístico se atrela a concepção de conhecimento de mundo, isto é, o modo em que o autor do texto emprega seu conhecimento de mundo em seu decorrer.

No texto escrito, o domínio extralinguístico se apresenta em partes como: *...porque esse aprendizado é muito importante.* Onde a entrevistada mostra que a partir do seu próprio conhecimento de mundo, o estudo é muito importante.

Já no texto escrito, o domínio referido se concretiza quando a entrevistada descreve que *a partir deste aprendizado podemos conquistar objetivos que às vezes não passam pela nossa cabeça*, assim, mais uma vez, expõe seu conhecimento de mundo.

3. Conclusão

Diante de tudo o que foi tratado acima, é possível expor as seguintes considerações finais acerca dos procedimentos de análise funcionalista na linguística textual: a linguística é a ciência da linguagem, e o texto, que se engaja nessa ciência, veio a ganhar sua expansão (oral e escrita), transformando-se em objeto de estudo a partir da linguística textual, também denominada – linguística de texto.

Tratando de linguística, faz-se mister ressaltar que as correntes teóricas defendidas por Saussure (estruturalismo), Chomsky (gerativismo) e Marcuschi (funcionalismo), visam em geral estudar o texto, buscando desvendar o que ainda não foi tratado, situando cada corrente em seu tempo e em seu espaço nos estudos da linguagem.

Visto o que foi exposto na análise de dados, percebe-se que ao utilizar os elementos de textualidade para desenvolver uma análise, sempre estaremos trabalhando com alguns exemplos, e não com o texto como um todo. Assim, visou-se em grande escala, abordar os mecanismos de coesão e os domínios da coerência de maneira reflexiva, e, para não per-

der o foco de estudo do texto, realizamos a análise.

Contudo, a linguística textual, como as análises do discurso e da conversação, a pragmática, a semântica argumentativa etc., toma seus espaços no estudo da enunciação. Nesse sentido, deve-se destacar que, ao tratar de texto, estamos tratando de interação, de comunicação entre interlocutores, sendo este o principal objeto de análise da linguística textual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, Marcos Antonio. Estruturalismo. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009, p. 113-126.

KOCH, I. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

MAGNABOSCO, G. G. Contribuições da linguística textual para a análise da coerência em hipertextos. *Texto Livre*, vol. 3, p. 1-17, 2010.

MARCUSCHI, L. A. *Linguística de texto: o que é e como se faz*. Recife: UFPE, 1983.

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

MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2006, p. 15-20.

OLIVEIRA, M. R. Linguística textual. In: MARTELOTTA, M. E (Org.). *Manual de linguística*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012, p. 193-203.

PAVEAU, Marie-Anne; SARFATI, Georges-Elia. *As grandes teorias da linguística: da gramática comparada à pragmática*. Trad.: M. R. Gregolin et al. São Paulo: Claraluz, 2006.

**BREVE ANÁLISE DO LIVRO DIDÁTICO
DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL
“VONTADE DE SABER PORTUGUÊS”,
DE ROSEMEIRE ALVES TAVARES
E TATIANE BRUGNEROTTO CONSELVAN**

Darlan Machado Dorneles (UFAC)

darlan.ufac@yahoo.com.br

Célia Maria Souza Vale (UFAC)

gabitylcool@hotmail.com

Marinete de Carvalho Rego (UFAC)

ne-rego@hotmail.com

Mônica de Paula Alencar (UFAC)

monica-depaula@hotmail.com

Paula Tatiana da Silva (UFAC)

paula.silva.pts@gmail.com

RESUMO

No presente trabalho, feito a partir do método qualitativo, apresentamos uma breve análise acerca da estrutura dos exercícios gramaticais e do *Manual do Professor* do livro didático do 6º ano do ensino fundamental: *Vontade de Saber Português*, de Rosimeire Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselvan. O objetivo é descrever, de modo geral, as características desse livro didático no que diz respeito aos exercícios e às orientações destinadas ao professor no ensino da gramática normativa. Com isso, buscamos contribuir com críticas positivas ou negativas para o aprimoramento desta obra destinada ao ensino de língua portuguesa. O trabalho está estruturado da seguinte forma: Introdução; Breve Análise: – Análise geral da estrutura do livro, – Análise dos exercícios do livro, – Análise do manual do professor; Considerações finais e Referências bibliográficas.

Palavras-chave: Livro didático. Ensino fundamental. Ensino de gramática.

1. Introdução

A análise de livros didáticos destinados ao processo de ensino-aprendizagem das variadas disciplinas da educação básica está se tornando nos últimos anos um primoroso objeto de estudo no Brasil. Examinar o instrumento de trabalho do professor na sala de aula traz segurança ao trabalhar, no caso da disciplina de língua portuguesa, os textos, conceitos gramaticais, assim como os exercícios.

Diante disso, neste estudo, apresentaremos uma breve análise

acerca da estrutura dos exercícios e do manual do professor do livro didático do 6º ano do ensino fundamental: *Vontade de Saber Português*, de Rosimeire Alves Tavares e Tatiane Brugnerotto Conselman. O objetivo do presente estudo é descrever, de modo geral, as características deste livro didático no que diz respeito aos exercícios e às orientações destinadas ao professor no ensino da gramática normativa.

Justificamos a realização deste trabalho devido à possibilidade de vir a contribuir com críticas positivas ou negativas para com o aprimoramento desta obra destinada ao ensino de língua portuguesa no 6º ano do ensino fundamental. O estudo está estruturado da seguinte forma: Introdução; Breve Análise: – Análise geral da estrutura do livro, – Análise dos exercícios do livro, – Análise do manual do professor; Considerações finais e Referências bibliográficas.

2. Breve análise

2.1. Análise geral da estrutura do livro

O livro *Vontade de Saber Português*, 6º ano do ensino fundamental, possui 256 páginas e está dividido em seis unidades: a primeira com 43 páginas (8-50); a segunda, 43 páginas (51-93); a terceira 42 páginas (94-135); a quarta, 43 páginas (136-178); a quinta, 33 páginas (179-211) e a sexta, por fim, 40 páginas (212-251). Há, ainda, 4 páginas que sugerem leituras de livros literários infantojuvenis e, em seguida, as referências utilizadas para a elaboração do livro encerram a referida obra.

A leitura e o estudo do texto são largamente explorados nesta obra. No que tange à estrutura e organização destes textos, os gêneros textuais, abordados detalhadamente por unidade, são os seguintes:

- a) 1ª unidade: pintura, carta e e-mail;
- b) 2ª unidade: contos de fadas, paródia e fábula;
- c) 3ª unidade: caso (conversa) e conto;
- d) 4ª unidade: anúncio publicitário, reportagem, história em quadrinho e crônica;
- e) 5ª unidade: poema, relato pessoal, crônica e foto – legenda;
- f) 6ª unidade: romance, biografia e, por fim, autobiografia.

Por conseguinte, apresentamos a breve análise do livro didático em sua estrutura geral, a análise dos exercícios, do manual do professor, as considerações finais e, por fim, as referências bibliográficas.

2.2. Análise dos exercícios do livro

De modo geral, as atividades estão organizadas ou estruturadas a partir dos seguintes eixos: Estudo do texto, Produção escrita, Ampliando a linguagem e produção oral e a Língua em estudo. Dentro dos referidos eixos estão contidos os seguintes tópicos: Conversando sobre o texto, Escrevendo sobre o texto, Discutindo ideias, Construindo valores, Explorando a linguagem e Pensando na produção. Todos estes tópicos são utilizados para o desenvolvimento de atividades e avaliações no processo de ensino-aprendizagem do aluno com base no conteúdo proposto na unidade ou no capítulo.

Antes de exemplificarmos e analisarmos algumas atividades do livro, salientamos, em linhas gerais, que as atividades estão de acordo com a idade, o livro apresenta no bojo de suas questões diferentes gêneros textuais que abordam temas atuais e antigos de uma forma dinâmica, objetiva e prática, o que, possivelmente, faz com que os alunos se envolvam nas atividades.

Os textos envolvem temas do cotidiano, em uma linguagem de fácil compreensão o que nos faz destacar que a base desta obra didática é o texto. Os textos, como já dito acima, em diferentes gêneros textuais, trazem à tona questionamentos e conhecimentos que estimulam a produção e expressão das ideias para o aluno elaborar um texto nas propostas de produção textual da referida obra.

São variados os exercícios sugeridos nesta obra, no entanto, destacaremos e analisaremos apenas alguns. Na página 143, por exemplo, o exercício tem como base um texto verbal e não verbal. O aluno ao fazer essa atividade deve observar atentamente na imagem os recursos, expressões, palavras entre outros aspectos atinentes a essa modalidade linguística textual para responder à questão proposta. Disponibilizamos o referido exercício na imagem seguinte.

2. Observe os anúncios a seguir e escreva no caderno que recursos de linguagem foram empregados em cada um deles para atrair a atenção do público-alvo, transcrevendo exemplos desses recursos.
- Expressões que indicam pedido, conselho, apelo ou ordem. Anúncio B: *traga leve*.
 - Palavras no diminutivo. Anúncio A: *minhinhas*.
 - Uso de palavra que faz referência ao interlocutor de maneira familiar. Anúncio C: *meu*.



Imagem 1. Exercício do livro – Linguagem Verbal e Não Verbal.
Fonte: Tavares & Conselvan (2012, p. 143).

Na página 242, como podemos visualizar na imagem abaixo, é proposto um exercício acerca do conteúdo “Elementos Coesivos”. No primeiro exercício, que tem como base um texto bibliográfico de Roberto Carlos Ramos, o professor, ao trabalhar essa atividade em sala de aula, pode destacar aos alunos a importância dos elementos coesivos em um texto, elementos esses que podem substituir o sujeito, como também, evitar a repetição de palavras no texto. São os elementos coesivos que estabelecem a ligação de sentido no texto para que, de fato, o leitor o entenda quando for efetuar a leitura.

Ampliando a linguagem

Elementos coesivos II

Você já estudou que os **elementos coesivos** são utilizados para relacionar as palavras, as expressões, as frases, atribuindo uma relação de sentido entre elas. Agora, vai ver como os elementos coesivos são importantes na construção de um texto.



Leia o texto

1. Leia um trecho da biografia de Roberto Carlos Ramos, observando os termos em destaque.

A pedagoga ensina Roberto Carlos a ler e o leva para a França. Depois da adolescência no exterior, o rapaz volta ao país para estudar pedagogia na Universidade Federal de Minas Gerais. Faz questão de estagiar na Febem, causando surpresa entre os funcionários. *“Provei que não era irrecuperável.”* Começa a dar aulas na própria instituição, onde revela sua grande vocação para contar histórias, arte que aprendeu tentando fazer amigos, na França.

a) A que as palavras destacadas se referem? O: Roberto Carlos; rapaz: Roberto Carlos; país: Brasil; instituição: FEBCB; sua: Roberto Carlos; arte: contar histórias.

b) Quais palavras no texto foram empregadas para substituir o nome **Roberto Carlos**? Com que finalidade essas palavras foram empregadas? S-subst. pers. Foram empregadas para evitar a repetição do nome Roberto Carlos.

Imagem 2. Exercício do livro – Elementos Coesivos.

Fonte: Tavares & Conselvan (2012, p. 242)

Na página seguinte, página 243, a atividade também é proposta com base em um texto cujo gênero diferentemente do anterior é o jornalístico, como vemos na imagem seguinte, o referido texto vem com quatro lacunas simbolizadas pelas letras A, B, C e D; na qual a primeira questão apresenta uma lista de palavras que devem ser encaixadas nestas lacunas.

Praticando

Leia a notícia.

Bichano é salvo por 9 homens na Inglaterra após ficar preso em árvore

Em alguns países, acredita-se que os gatos têm nove vidas. Na Inglaterra, um gato precisou de nove bombeiros para preservar uma de suas passagens pela Terra. O bicho ficou preso a 18 metros de altura por três dias. Ele estava fugido de um cachorro em Somerset quando se refugiou no alto da árvore. A dona do animal, Sophie Clarkson, de 18 anos, bem que tentou salvar seu gato, mas teve de apelar para o bombeiro, ou melhor, para parte do corpo dos bombeiros da região. Um grupo de nove homens montou uma verdadeira operação para salvar Tinkerbell. Eles colocaram uma escada na base da árvore e conseguiram retirar o gato, que assim que avistou um bombeiro pulou ao seu ombro.



Foto: Getty Images / Contrasto

Releia o texto e responda às questões propostas:

- Escreva no caderno as palavras indicadas na notícia e as respectivas palavras do quadro a seguir que completam as lacunas.
- As palavras do quadro foram empregadas para substituir uma expressão citada no texto. Qual é essa palavra?

Imagem 3. Exercício do livro – Praticando. Fonte: Tavares & Conselvan (2012, p. 243)

Ao encaixar de forma adequada essas palavras no texto, esse, por sua vez passa a ter um sentido completo, ou seja, quem o ler vai entender, lembrando que, um texto só tem sentido quando o leitor lhe atribui

na leitura significados e o compreende, de modo geral, em sua amplitude.

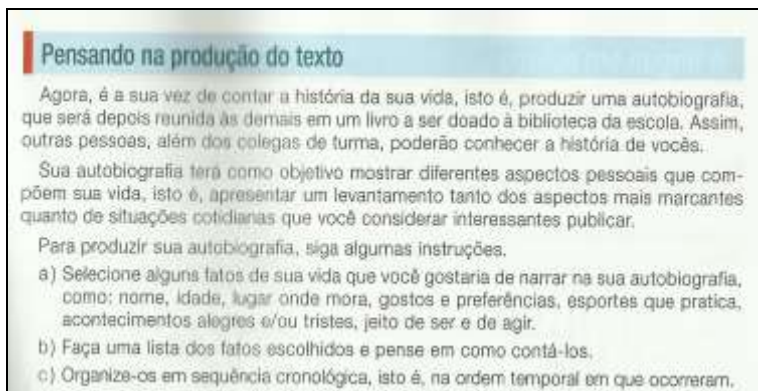


Imagem 4. Exercício do livro – Praticando. Fonte: Tavares & Conselvan (2012, p. 245)

Na página 245, a proposta de atividade é a criação de uma autobiografia, gênero já trabalhado em páginas anteriores. Assim, os alunos podem descrever fatos interessantes da sua vida pessoal ou mesmo apresentar-se através do texto, a ordem cronológica dos fatos é de suma importância em um texto desta envergadura. Em linhas gerais, percebemos que os exercícios desta obra partem de uma unidade maior de comunicação que é o texto, possuem uma concepção de linguagem interativa e discursiva como sugerem os PCN para o ensino da língua portuguesa, como também, através dos diversos textos fazem com que os alunos pensem, reflitam e aprendam de uma forma diferente e contextualizada.

2.3. Análise do Manual do Professor

O *Manual* começa com as orientações gerais para o professor acerca da estrutura do livro didático. Em seguida, apresenta-se um mapa de conteúdos e recursos, na sequência, em uma perspectiva teórica, têm-se as orientações didáticas gerais sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil, os seus objetivos, o trabalho com a leitura em sala de aula, a diversidade de gêneros, a interação entre os textos, a produção escrita e de gêneros orais, conhecimentos linguísticos e a avaliação do ensino desta disciplina.

No que se refere a essas orientações didáticas e teóricas disponibilizadas no manual do professor, ressaltamos que é de grande importância, pois norteiam o profissional de língua portuguesa formado há muito tem-

po ou recém-formado a como, de fato, trabalhar com a língua portuguesa na prática da sala de aula. Além disso, os teóricos utilizados, como, também, a linguagem simples e objetiva, faz provavelmente com que o professor tenha conhecimentos e orientações teóricas além do conteúdo a ser lecionado.

O profissional formado há muito tempo, por exemplo, se atualizará tendo como base esse recurso, o *Manual do Professor*, e trabalhará, se seguir as orientações, com base em textos, a língua portuguesa de forma mais interativa e reflexiva, concretizando, portanto, o que estabelecem os PCN. O objetivo de cada unidade do livro é exposto no manual, talvez, para subsidiar o trabalho do professor, como podemos visualizar na imagem a seguir.

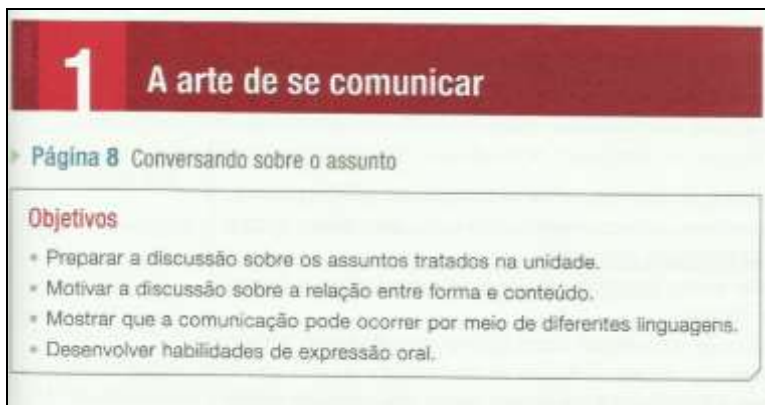


Imagem 5. Objetivos da primeira unidade do livro.

Fonte: Tavares & Conselvan (2012, p. 29)

Os objetivos quando se trata do ensino é algo extremamente importante, pois é a base deste processo. A partir dos objetivos da unidade 1, constatamos que o professor de língua portuguesa deve fazer com que os alunos entendam que a comunicação é concretizada face às várias linguagens, seja formal ou informal, bem como, desenvolver a oralidade dos alunos, isto é, fazer com que esses sujeitos expressem as suas opiniões, apresentem trabalhos e leiam textos sem medo de usar a sua língua.

No que tange ao estudo da gramática, as orientações também são promissoras. No caso dos substantivos, por exemplo, as autoras não abordam no livro os substantivos concretos ou abstratos, porém, os disponibilizam no manual do professor, para que, se este profissional julgar necessário trabalhar no processo de ensino-aprendizagem da língua por-

tuguesa, é só seguir as respectivas orientações da imagem abaixo.

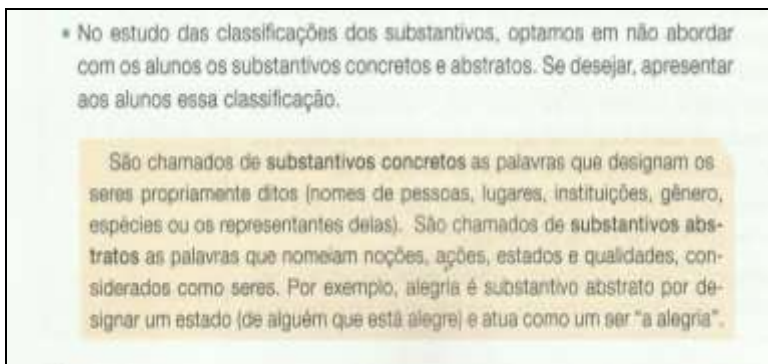


Imagem 6. Estudo da Gramática – Substantivos.

Fonte: Tavares & Conselvan (2012, p. 50)

Por outro lado, se formos trabalhar com os sinônimos, algo interessante e pertinente é mencionado, vejamos a seguir.

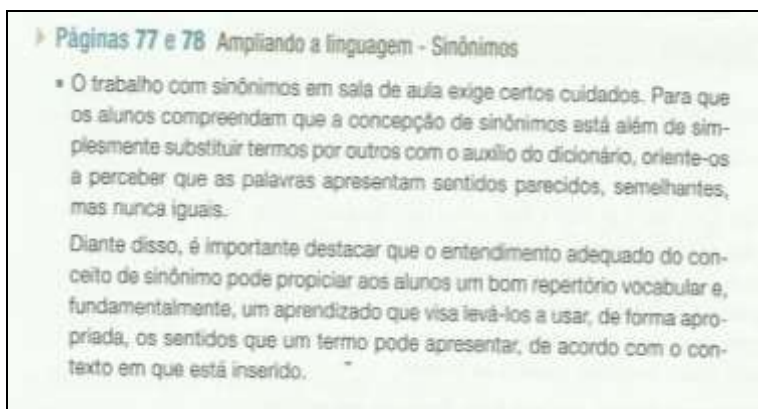


Imagem 7. Estudo da Gramática – Sinônimos.

Fonte: Tavares & Conselvan (2012, p. 52)

Alguns poucos professores aprendem a observação acima no curso de letras português; os sinônimos não são perfeitos, em outras palavras, possuem sentido parecido ou semelhante, no entanto, não são iguais. Uma palavra jamais substitui realmente a outra, os alunos sabendo disso, entenderão que não existe perfeição na língua, assim como também, terão uma breve noção de que dependendo do contexto, um sinônimo mal empregado pode mudar o sentido para outro não esperado

por quem escreveu o texto.

As autoras, com o objetivo de aprofundar os conhecimentos no que tange ao grau do substantivo, disponibilizam o artigo do professor Leo Ricino cujo título é “Nossa língua não é machista”, texto sem data de publicação, como ainda, o que postula Bechara, Câmara Jr., Celso Cunha, Lidley Cintra e a NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira) acerca do referido conteúdo. Retomando novamente o que já foi dito anteriormente, tem-se a preocupação por parte das autoras em ir além das orientações práticas para o ensino, ou seja, a proposta é munir os professores de língua portuguesa de uma sólida fundamentação teórica.

No sentido de ampliar mais os conhecimentos sobre os adjetivos, as autoras sugerem o livro *Introdução à estilística*, publicado em 1989, por Nilce Sant’Anna Martins e disponibilizam por meio da citação a parte que aborda o assunto em questão, como expomos na sequência.

► Páginas 109 a 114 A língua em estudo - Adjetivo

- Para ampliar o estudo sobre o adjetivo, são interessantes as colocações dentro dos sintagmas nominais. Nilce Sant’Anna Martins, no livro *Introdução à estilística* (1989), comenta que a ordem dos adjetivos especificativos e pátrios é geralmente posposta ao substantivo, no entanto, os adjetivos qualificativos podem aparecer pospostos ou antepostos aos substantivos. Veja mais informações.

De modo geral, coloca-se antes do substantivo o adjetivo que exprime valor apreciativo (*uma bela ideia, uma comovente dedicação*) e coloca-se depois o adjetivo que enuncia particularidade que caracteriza o objeto, definindo-o, distinguindo-o de outros, classificando-o (*homens ignorantes, fama internacional, tecidos finos, música clássica*). Mas nada se pode estabelecer de preciso, pois a colocação depende da preferência do falante, da natureza do discurso, da constituição fônica do substantivo e do adjetivo, do seu emprego em sentido literal ou figurado etc.

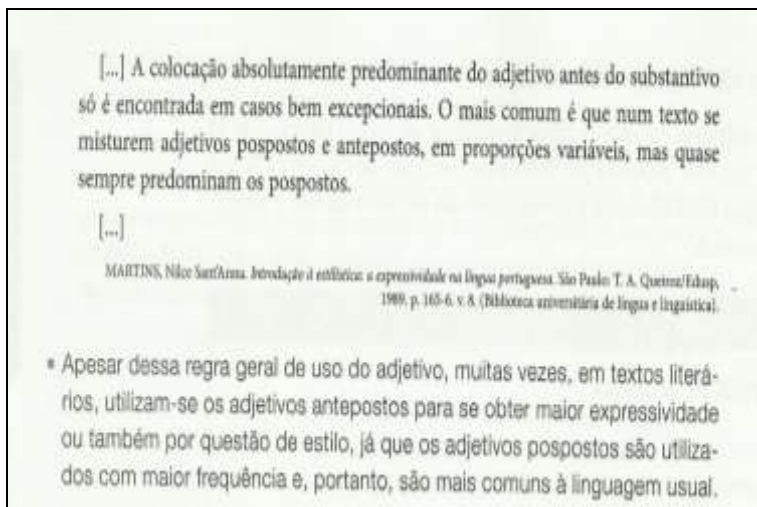


Imagem 8. Estudo da Gramática – Adjetivos.

Fonte: Tavares & Conselvan (2012, p. 59-60)

Sabemos que muitos profissionais não dispõem de condições financeiras para a compra de livros teóricos de linguística, por outro lado, os que têm condições muitas vezes não possuem tempo para leitura devido à demanda das turmas e atividades, de um modo geral, da escola. Deste modo, podemos inferir que o manual do professor, neste sentido, vem a suprir essa necessidade, pois este instrumento destinado exclusivamente a esse profissional traz a teoria e orientações práticas necessárias, para que este vá mais seguro para a sala de aula e entenda, de fato, o real objetivo de ensinar a língua portuguesa.

Antigamente os manuais dos professores traziam apenas as respostas das atividades, conquanto, hoje esse quadro mudou, temos agora um suporte no manual do professor de alguns livros didáticos, construídos e baseados em obras de pesquisadores específicos da área da linguística.

Outro ponto interessante de ser mencionado são as orientações para o ensino dos numerais (classes gramaticais). É sugerida a apresentação aos alunos de uma tabela contendo os numerais na ordem crescente, método não muito utilizado em algumas obras da atualidade. Caberá ao professor avaliar se a tabela deverá ser disponibilizada aos alunos ou não. A seguir, expomos a tabela mencionada.

Numerais cardinais	Numerais ordinais
um	primeiro
dois	segundo
três	terceiro
quatro	quarto
cinco	quinto
seis	sesto
sete	sétimo
oito	oitavo
nove	nono
dez	décimo
cinquenta	quingentésimo
cem	centésimo
quinhentos	quingentésimo
mil	milésimo

Imagem 9. Estudo da Gramática – Numerais.

Fonte: Tavares & Conselvan (2012, p. 62)

No estudo do artigo e do pronome, do verbo e do advérbio também são expostas orientações com base em estudiosos e pesquisadores da área da linguística. No artigo, orientação para o professor exposta na imagem a seguir, percebemos novamente a preocupação por parte das autoras em proporcionar aos professores conhecimentos teóricos e práticos que ultrapassam as normas da gramática normativa do português brasileiro.

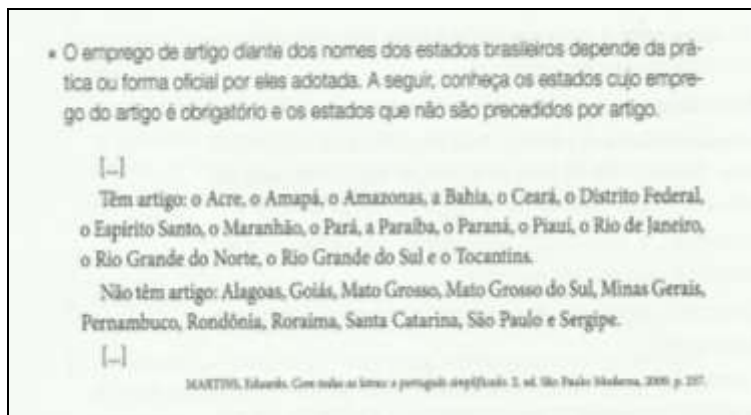


Imagem 10. Estudo da Gramática – Artigo. Fonte: Tavares & Conselvan (2012, p. 68)

O emprego do artigo anteposto aos nomes dos estados brasileiros, por exemplo, é algo relativo, isto é, alguns permitem o uso deste definidor outros, por sua vez não. Outra informação relevante ao professor, no que tange ao ensino dos pronomes (classes gramaticais) é a expressa na imagem seguinte.

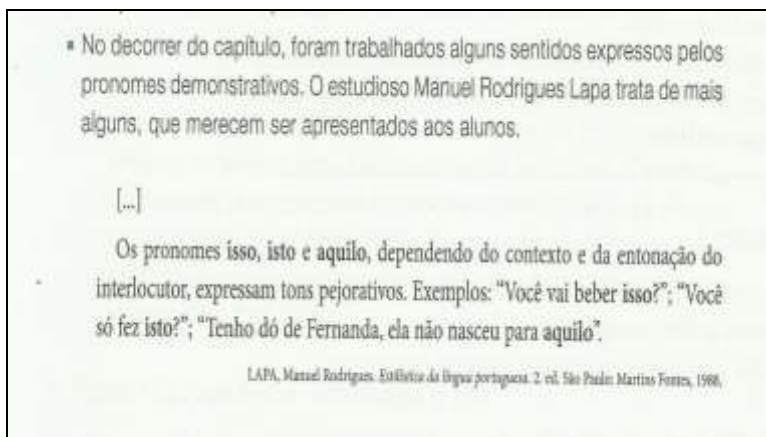


Imagem 11. Estudo da Gramática – Pronome.
Fonte: Tavares & Conselvan (2012, p. 82)

Dependendo do contexto, os pronomes demonstrativos podem ter uma conotação pejorativa, pois o que determina a carga semântica ou a classe das palavras é o contexto no qual ela está empregada.

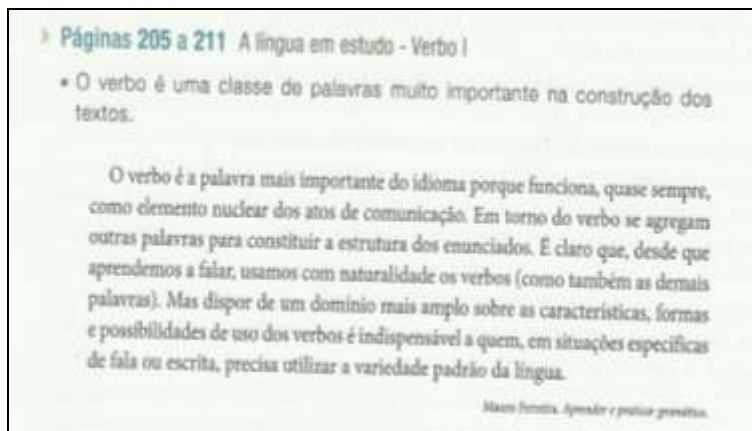


Imagem 12. Estudo da Gramática – Verbo. Fonte: Tavares & Conselvan (2012, p. 84)

Os verbos é uma das classes gramaticais de extrema importância no funcionamento da língua. É através dessa classe de palavras que os enunciados linguísticos são construídos, ou seja, os verbos são necessários e indispensáveis tanto na oralidade quanto na escrita dos mais diversos gêneros textuais. Trata-se, contudo, como podemos observar na orientação da imagem seguinte, do núcleo da comunicação verbal humana.

Por fim, têm-se as sugestões acerca dos advérbios, é sugerido, como podemos ver na imagem abaixo, ao professor explicar aos alunos as semelhanças ou diferenças entre advérbio e adjetivo, pois o adjetivo é uma classe de palavra variável e, dependendo do contexto comunicativo, o adjetivo pode ser classificado como advérbio. Para orientar isso, uma reportagem do Prof. Dr. José Augusto de Carvalho é apresentada ao professor para que este tenha um conceito linguístico sobre o advérbio que, como já dito acima, essa classe de palavras pode ser confundida com o adjetivo por também exercer uma função caracterizadora.

► **Páginas 246 a 249** A língua em estudo - Advérbio

- Nos estudos sobre o advérbio, pode-se esclarecer para os alunos as diferenças entre adjetivo e advérbio, pois em alguns momentos palavras originalmente classificadas como adjetivo podem passar a ter valor de advérbio. Uma reportagem do Doutor em Letras da Universidade de São Paulo (USP) José Augusto Carvalho explica de modo claro como é possível diferenciá-los com base nas definições clássicas dessas classes gramaticais, apresentando alguns exemplos que podem ser utilizados em sala de aula. Leia um trecho dessa reportagem.

[...]

O adjetivo é a palavra que determina ou caracteriza um substantivo ou pronome; o advérbio é a que caracteriza ou determina adjetivo, verbo ou outro advérbio. Por terem funções qualificadoras, confundem-se às vezes, e não raro um adjetivo se usa em lugar de um advérbio, naturalmente sem flexão. A partir de definições como essas, é possível explicar a agramaticalidade de:

- A chuva caía barulhento (isto é, barulhentamente).

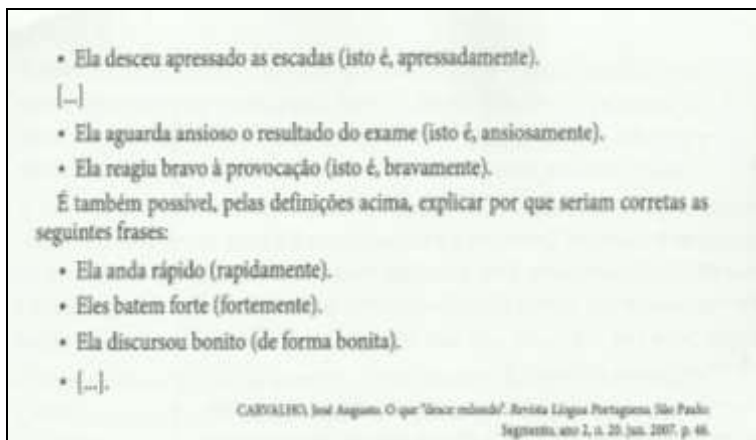


Imagem 13. Estudo da Gramática – Advérbio.

Fonte: Tavares & Conselvan (2012, p. 93-94)

De modo geral, o manual do professor, da obra *Vontade de Saber Português*, 6º ano do ensino fundamental, constitui-se um hábil e profícuo instrumento de aprofundamento de conhecimentos teóricos e práticos destinados exclusivamente ao professor de língua portuguesa que deseja, de fato, aderir às propostas das autoras do livro (trabalhar a gramática a partir dos mais diversos gêneros textuais) e desenvolver um ensino contextualizado, interativo e, sobretudo, reflexivo.

3. Considerações finais

Analisar um livro didático não é uma tarefa fácil, no entanto, faz-se necessário debruçar-se nesta árdua prática, pois o profissional da área de português deve antecipadamente conhecer, analisar e refletir acerca do livro didático (instrumento teórico e prático) que vai utilizar em sala de aula. Analisando, de modo geral, os exercícios e o manual do professor da obra *Vontade de Saber Português*, do 6º ano do ensino fundamental, percebe-se que os exercícios partem de textos nos mais variados gêneros, em uma concepção interativa e discursiva de linguagem como sugerem os PCN e o manual do professor da referida obra, por sua vez constitui-se um hábil instrumento de aprofundamento teórico e prático para atuar em sala de aula de uma forma mais segura e prática.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos*. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FARACO, Carlos Emílio; MOURA, Francisco Marto. *Gramática*. São Paulo: Ática, 1999.

TAVARES, Rosimeire Aparecida Alves; CONSELVAN, Tatiane Brugnerotto. *Vontade de saber português*, 6º ano. São Paulo: FTD, 2012.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A COMUNIDADE SURDA¹⁷¹

Priscila Figueiredo da Mata Medeiros (UEMS)

priscilafdmata@hotmail.com

RESUMO

O objetivo geral desse trabalho é delinear um panorama sobre a comunidade surda. Para tanto, serão apresentadas inicialmente, breves noções sobre a surdez, onde será demonstrada a diferença entre o surdo e o deficiente auditivo; a não adequação do termo surdo-mudo e, as causas da surdez. Igualmente serão apresentadas notas sobre a identidade surda, momento em que será explanado acerca do uso da língua brasileira de sinais como marca identitária. Acredita-se pertinente a presente abordagem, uma vez que o público-alvo é formado por acadêmicos e estudiosos de letras que, visam o objetivo de atender às propostas de inclusão. Com relação à metodologia adotada, esta será a revisão bibliográfica. Espera-se com essa pesquisa, aumentar as discussões sobre a comunidade surda e alcançar pessoas para o trabalho de inclusão, tanto professores de sala de aula regular, como intérpretes de libras.

Palavras-chave: Surdez. Identidade. Comunidade. Libras.

1. Breves noções sobre a surdez

Ao manusearmos materiais que dispõem acerca da inclusão, mais especificamente dos surdos, pode surgir uma dúvida com relação às terminologias: *surdo* e *deficiente auditivo*. Ainda que ambos os termos se refiram à perda (maior ou menor) da percepção dos sons, conforme Bisol e Valentini (2011), a noção de surdo é muito mais voltada à questão da identidade. O surdo é aquele que não se considera como deficiente, vive em uma comunidade surda e se vale da língua de sinais para se comunicar, ao passo que o deficiente auditivo não se identifica com referida cultura e língua.

Não se trata, portanto, de uma simples nomenclatura. Esta diferenciação permite compreender, por exemplo, que um surdo não passa despercebido em uma sala de aula ou em um local de trabalho, pois utiliza as mãos para se expressar em uma língua gestual-visual e poderá se utilizar da mediação de um intérprete de língua de sinais. A situação do deficiente auditivo é outra: ele será percebido pelos demais quando se nota a presença de uma prótese auditiva ou se percebe alguma dificuldade (geralmente pequena) de fala. É comum que o deficiente auditivo se esforce muito para que sua dificuldade não seja percebida (BISOL & VALENTINI, 2011).

¹⁷¹ Uma versão deste trabalho foi apresentada no XVIII CNLF, em 2014.

O excerto acima demonstra que enquanto o surdo se expressa com uma língua própria, podendo ter a seu lado um intérprete de libras no ambiente escolar, o deficiente auditivo se esforça para que sua dificuldade não seja explicitada. Conforme as autoras acima, para o deficiente auditivo, a não audição ou a dificuldade na mesma é causa de desconforto e, muitas vezes, faz-se o uso da prótese auditiva como forma de minorar esse embaraço.

Tendo sido apresentada essa diferenciação entre os conceitos acima mencionados, vale salientar que o presente trabalho tem por objetivo fazer exposições sobre os surdos. Assim, será considerada, para fins de análise, a pessoa que se identifica na comunidade surda e tem por língua materna a língua brasileira de sinais (libras).

O conceito de surdo, conforme o material de Cormedi (acesso em 2015), denominado *Estudos Sobre a Deficiência Auditiva e Surdez*, é o seguinte:

[...] aquela pessoa diferente na forma de receber os estímulos do ambiente, pois a predominância é visual e, portanto, a forma linguística de comunicação privilegia a modalidade visual e não auditiva. Então, o contexto cultural do surdo é diferente do contexto cultural do ouvinte, nem melhor, nem pior, apenas diferente.

O surdo não é melhor nem pior que o ouvinte, apenas diferente no sentido de se comunicar e perceber os estímulos a sua volta. Enquanto o ouvinte utiliza com maior predominância a audição, a pessoa com surdez se comunica com eficácia através a expressão visual-espacial, na qual seus olhos captam a mensagem que lhe é conferida e suas mãos respondem seu interlocutor.

Após compreender a diferença entre o surdo e o deficiente auditivo e, conhecendo o conceito de pessoa surda através do estudo acima citado, é necessário desmistificar o termo *surdo-mudo*, que era vastamente utilizado antigamente, mas, ainda hoje pode ser ouvido em determinados lugares.

O sistema auditivo se divide em periférico, vias auditivas e estrutura cortical. O primeiro subdivide-se em orelha externa, orelha média e orelha interna. O surdo é o indivíduo que possui perda auditiva, tendo, portanto, algum problema no sistema auditivo acima apresentado e não no aparelho fonador. Dessa forma, não cabe a utilização do termo *surdo-mudo*, já que a causa da não aquisição da linguagem oral é a não percepção dos sons.

Além disso, o surdo pode aprender a falar através de técnicas como a percepção visual dos lábios e pela vibração das cordas vocais do outro-ouvinte. Essas técnicas são usadas pelos defensores do oralismo, e reforçam a tese da não aplicabilidade do termo *surdo-mudo*, ante a possibilidade de fala dos surdos. Contudo, o oralismo não será considerado para fins desse trabalho, já que a perspectiva aqui adotada é do uso da libras como agente que vai firmar a identidade surda.

Ainda abordando a questão da limitação oral em decorrência da não audição, vale trazer o extrato abaixo, também constante na obra Cormedi (acesso em 2015):

A limitação ou ausência de percepção sensorial dos estímulos sonoros acarreta imensa dificuldade na compreensão e na expressão da língua oral. [...]. A audição é o sentido que possibilita a aquisição da língua oral. É o sentido que estrutura a noção de tempo, e a língua oral é por consequência, uma sequência de sons organizados no tempo. Os sons se acabam no tempo, só podendo ser repetidos ou reproduzidos por gravação. A audição é o sentido de alerta para o ouvinte, a mínima movimentação será o alerta para o surdo. O mundo para a pessoa surda é espacial. A mínima movimentação dos objetos e pessoas tem para o surdo, fundamental importância. A audição é o sentido responsável pela recepção dos sons.

Observa-se que a língua oral é fruto, em grande medida, da audição. Dessa forma, é possível perceber que a criança não tem audição tanto pela sua não reação a estímulos sonoros, quanto pela sua não interação oral. Dentre as situações que ajudam a constatar a surdez estão: a não procura com o olhar de onde vem determinado ruído, o não apontar de objetos familiares, a não compreensão de palavras simples, a não imitação de sons e, a utilização de gestos ao invés da fala. (LIMA, 2006)

Com relação às causas da surdez, elas podem ser: pré-natais, perinatais e pós-natais. As pré-natais podem ser: desordens genéticas ou hereditárias, causas relativas ao fator Rh ou causas relativas a doenças infectocontagiosas. As perinatais: a prematuridade, a falta de oxigênio ou a insuficiência de oxigênio. As pós-natais: a meningite, o sarampo, a caxumba ou o uso de remédios em excesso. Tais informações foram extraídas de Cormedi (acesso em 2015).

Feitas essas breves considerações acerca da surdez, passa-se a explicar acerca da identidade surda.

2. Notas sobre a identidade surda

Como explanado anteriormente, o ser surdo se firma através da sua identificação com uma comunidade também surda, na qual a língua materna é a libras e, a língua portuguesa na modalidade escrita é usada como segunda língua. Estar no convívio dessa comunidade é um fator de grande importância para a pessoa com surdez, pois é através da troca de experiências, da amizade e do uso da língua materna que, o indivíduo terá maior confiança de se estabelecer em uma sociedade que ainda trata a diferença com preconceito e pesar.

Conforme Góes (2011), um erro comum é acreditar que inserir a criança na comunidade surda é sinônimo de isolá-la do mundo. Se para a criança ouvinte os espaços de desenvolvimento da língua são importantes, para a criança surda isso não é diferente. Assim, estar em um ambiente de estímulo da libras, onde esta é tratada como uma língua viva, com seu uso natural, através por exemplo, de gírias, é de suma relevância para o amadurecimento dessa criança.

Sobre o espaço linguístico como afirmação da identidade, vale trazer a lição de Silva (2010):

O termo “cultura” possui significados variados dentro de seu conceito geral, entretanto na área da surdez, a palavra cultura representa para os sujeitos surdos como uma afirmação de sua identidade de forma peculiar e específica, onde se centraliza o seu espaço linguístico. Esse espaço linguístico definido pela sua língua de sinais marca subjetiva que oferece sentido.

O trecho acima mostra que o conceito de cultura pode ser múltiplo, tendo vários significados, mas isso não acontece quando se está falando de surdez, pois nesse caso a cultura estará vinculada, necessariamente, ao espaço linguístico.

Demonstra a importância da língua brasileira de sinais como marca identitária da comunidade surda, passa-se a abordar sobre a importância dessa língua para o desenvolvimento da pessoa com surdez.

Em tempos passados predominava o oralismo, em que a proposta era fazer o surdo falar a todo custo. Dessa forma, as crianças eram expostas a baterias de atividades que tinham por objetivo sua oralização.

Assim, a criança desde cedo, passa a ter muitos compromissos diários com especialistas buscando corrigir o seu “problema”. As visitas aos fonoaudiólogos tornam-se constantes e casantivas, tomando a maior parte do seu tempo disponível, passando assim, a não ter tempo para se dedicar à escola e mesmo de ser criança (SILVA & OLIVEIRA).

Acontece que essa situação além de desgastante – pelo fato de ser repetitiva e com pouco sucesso efetivo –, deixava o surdo em uma situação fragmentada, onde ele nem se sentia pertencente à comunidade ouvinte nem à surda.

Com a implementação da libras como língua materna da comunidade surda, percebe-se um desenvolvimento integral da pessoa com surdez, já que essa língua é, conforme Góes (2011), “[...] a forma por excelência pela qual a criança surda pode adquirir linguagem de forma natural”.

Além do mais, ainda referenciando Góes (2011), a libras é considerada verdadeira língua, tanto do ponto de vista linguístico, quanto do social e neurológico, uma vez que é organizada linguisticamente, é usada por uma comunidade que segue as regras de conversação e é processada no cérebro pelas áreas responsáveis pelas línguas orais.

Outro fator que revela a importância da libras é que, através de seu uso como primeira língua, o surdo terá a base necessária para aprender a língua portuguesa escrita (GÓES, 2011).

Diante dos pontos apresentados, verifica-se o quanto a língua brasileira de sinais é relevante para a pessoa com surdez, pois além de lhe tirar de um estado fragmentário, onde pairava o meio-termo, nem ouvinte nem surdo, essa língua é o trampolim para que seja aprendida a língua portuguesa na modalidade escrita.

3. Consideração finais

Ante as exposições constantes nesse trabalho é possível concluir que a surdez baseia-se muito mais em uma questão de identidade do que de condição física, pois o surdo é aquele que tendo dificuldade ou impossibilidade de ouvir, está vinculado a uma comunidade surda e se vale da libras como língua materna. Já o deficiente auditivo não se identifica com referida comunidade, não fazendo, portanto, o uso da libras e, em alguns casos, utiliza aparelho auditivo.

Conclui-se ainda que o surdo tem algum problema no sistema auditivo e não no aparelho fonador, motivo pelo qual não é adequado o uso da expressão *surdo-mudo* para se referir a esse indivíduo.

Outro ponto que é possível concluir é que a identidade surda se forma através da inserção desse sujeito na comunidade surda, já que esse

será seu espaço de troca de experiência e aquisição efetiva da libras, sua língua materna.

Como apresentado no trabalho, o ser surdo se forma e se firma, ao fazer parte de uma comunidade que se comunica com a língua brasileira de sinais e valoriza sua cultura e identidade através do convívio com pessoas que usam a mesma língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BISOL, Cláudia; VALENTINI, Carla. *Surdez e deficiência auditiva – qual a diferença?* Objeto de aprendizagem incluir. Caxias do Sul: UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em:

<http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Surdez_X_Def_Audit_Texto.pdf>. Acesso em: 02-05-2015.

CORMEDI, Maria Aparecida. *Estudos sobre a deficiência auditiva e surdez*. Disponível em:

<http://lms.ead1.com.br/webfolio/Mod6625/estudos_sobre_a_deficiencia_auditiva_e_surdez_v2.pdf>. Acesso em: 02-05-2015.

GÓES, Alexandre Morand. *Língua brasileira de sinais: uma introdução*, 2011. Disponível em:

<<https://www.passeidireto.com/arquivo/2065658/surdez-e-linguagem/2>>. Acesso em: 02-05-2015.

LIMA, Daisy Maria Collet de Araujo. *Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização – surdez*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Especial, 2006. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/surdez.pdf>>. Acesso em: 02-05-2015.

SILVA, Lázara Cristina; OLIVEIRA, Paulo Sérgio de Jesus. *As concepções sobre a surdez: construindo sentidos rumo a uma nova prática educacional*. Disponível em:

<<http://www.tonao.com.br/escola/CURSO%20AEE/unidade%203.pdf>>. Acesso em: 02-05-2015.

SILVA, Márcia do Socorro. Um olhar sobre a comunidade surda. *Fórum Nacional de Crítica Cultural* 2, 2010. Disponível em:

<<http://www.poscritica.uneb.br/anais-eletronicos/arquivos/32%20-%20UM%20OLHAR%20SOBRE%20A%20IDENTIDADE%20SURDA.pdf>>. Acesso em: 02-05-2015.

**FANNY OWEN & FRANCISCA
ENTRELAÇAMENTOS DE AGUSTINA BESSA-LUÍS
E MANOEL DE OLIVEIRA¹⁷²**

Maricel Derrico Gonçalves (UFF)
maricelderrico@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo a análise do processo de adaptação de obra literária portuguesa *Fanny Owen* (1979), de Agustina Bessa-Luís, que resultou na obra fílmica *Francisca* (1981), sob a direção do cineasta português Manoel de Oliveira. Desta forma, ao analisar o processo de diálogo entre a linguagem escrita e a linguagem imagética, devemos promover um olhar criterioso sobre a palavra, que transita entre o texto e o filme. Para refletir sobre o tema, inicialmente pretendemos discorrer sobre a relação entre a autora e o cineasta que, juntos, estabeleceram uma parceria de sucesso que resultou em diversos trabalhos. E foi justamente com *Fanny Owen* que esse relacionamento profissional altamente produtivo se iniciou. Não podemos deixar de considerar o processo de adaptação e suas peculiaridades e sua construção, já que uma recriação não resulta necessariamente em uma cópia fiel da matriz, pois se cria uma nova obra, nesse caso, cinematográfica. Debruçando-nos sobre o filme *Francisca*, observamos que os recursos utilizados por Manoel de Oliveira não alteram a essência da obra; entretanto, imprimem-lhe uma nova roupagem, que passa a ter a marca registrada do cineasta.

Palavras-chave: Fanny Owen. Francisca. Agustina Bessa-Luís. Manoel de Oliveira.

1. Introdução

O romance de Agustina Bessa-Luís, *Fanny Owen*, publicado em 1979, nos remete, assim como toda a obra da autora, a uma reflexão acerca da condição humana. Ela se apropriou de fatos reais para criar sua narrativa ficcional, pois a trama central gira em torno de um suposto triângulo amoroso protagonizado por personagens inspirados em pessoas reais: Fanny Owen, José Augusto Pinto de Magalhães e Camilo Castelo Branco.

Considerando que a obra, conforme a própria autora atesta no prefácio, teve como fonte os diários íntimos de Fanny e José Augusto, e ainda, textos de Camilo, não podemos negar a dimensão histórica do romance; e sua relação com a realidade e com a sociedade portuguesa em seu

¹⁷² Trabalho apresentado no VII SINEFIL.

tempo. A própria autora faz reflexões sobre o caráter documental, e, ao mesmo tempo, evasivo do romance, conforme afirma Maria Theresa Abelha Alves:

Explicitando no prefácio suas fontes, os textos de Camilo e os dos diários de Fanny e de José Augusto, em princípio documentos críveis, a autora diz: “talvez tudo possa parecer menos evasivo neste romance de evasões” (p.8), mas nada fica menos evasivo, e é dessa impossibilidade que se nutre o romance. Mesmo que as falas reproduzidas sejam autênticas, escritas por Camilo, Fanny ou José Augusto, como foram as de que Agustina se apossou, o resultado do romance ainda será evasivo, porque o que a linguagem expôs é, de um lado, a absoluta negatividade, representada pela impossibilidade de se fazer a biografia de Fanny Owen que o título do romance prometia, de outro, é a constatação da impossibilidade de traduzir o indizível que permanece como resto nas falas que se reproduziram. (ALVES, 201, p. 139)

Assim, a autora admite a impossibilidade do caráter biográfico, sendo o romance uma obra de ficção que retoma o modelo romântico, embasado pela presença de um Camilo Castelo Branco jovem, no início da carreira de escritor, na pele “dele mesmo”. Entretanto, o indizível é representado pelo caráter evasivo da história, pois as questões expostas na trama não são resolvidas.

Em consequência, temos um romance que tem como trama central o amor exacerbado, irrealizável e seu final trágico, bem ao estilo Byroniano. E Camilo desempenha um papel peculiar no romance, sendo figura de destaque na construção da narrativa. Desta forma:

Camilo Castelo Branco, no romance de Agustina, adquire uma conotação múltipla que contraditoriamente o singulariza: é o narrador da história sentimental de Fanny Owen e de José Augusto em páginas próprias que servirão de base à narrativa de Agustina, tornando-se assim autor e personagem da história, sendo apresentado como escritor e figura de romance; é também personagem diretamente implicada nos acontecimentos que compõem a trama diegética. Camilo é ainda quem empresta a Agustina Bessa-Luís elementos estilísticos com que a autora vai compor a ambiência histórico-romântica que circunscreve a história passionai que conta. (ALVES, 2012, p. 138)

Agustina constrói sua narrativa a partir de elementos reais que trazem para o discurso literário uma base estrutural, que suportam a trama, mas que não a restringem. Nesse contexto, o imaginário torna-se instrumento que desempenha o papel de preencher possíveis lacunas e condizer a estratégia narrativa.

Assim como o romance, o filme *Francisca* também parte de fatos reais para contar a história passionai de Fanny e José Augusto, pois Oliveira também considera a importância do fato histórico como elemento

básico da ficção.

Portanto, é patente que a parceria entre Agustina e Manoel se dê de forma tão harmoniosa, partindo do princípio de que ambos apresentam características semelhantes em suas criações e têm um olhar igualmente investigador para traduzir o mundo que os cerca. Segundo Soares:

Não é à toa, então, que entre tantas parcerias, ele próprio, Manoel, tenha-se juntado um bom número de vezes àquele outro que é Agustina, também ela excelente jogadora quando se trata de investigar e inventar o mundo. Une-os a mesma disposição para assumir o mundo como enigma, que jamais se apresenta dócil a quem o contemple levado pelo impulso de desvendamento. Tão obscuro é ele que exige dos jogadores um acercar-se munidos de instrumentos variados: a imagem é a arma do primeiro, a palavra a da segunda. (SOARES, 2010, p. 218)

Sob essa perspectiva, é evidente a presença da imagem como elemento propulsor de Oliveira, que declara que ela tudo impregna: “porque tudo é reduzido a imagem. A palavra é imagem, o som é imagem, o tato é imagem.”; enquanto que para Agustina a palavra é a chave para a expressão, podendo ser “uma fábrica de imagens” (SOARES, 2010, p. 222-223) na mente do leitor.

A partir desse ponto, procuraremos traçar um paralelo entre as obras de Agustina e Manoel, focando em suas características individuais e também em seus entrelaçamentos, com o objetivo de examinar o diálogo entre as duas obras em questão, e, ainda, garantir um mergulho nas estruturas das duas narrativas ficcionais.

2. A relação Agustina & Oliveira

A relação de Agustina e Manoel de Oliveira é extremamente produtiva. O desenvolvimento desta parceria possibilitou que alguns romances de Agustina servissem de subsídio para o trabalho do cineasta. *Fanny Owen*, romance de Agustina, foi adaptado para o cinema sob o nome de *Francisca* e marca o início do sucesso dessa parceria, que desencadeou uma relação de colaboração mútua entre os dois. Conforme a própria autora declara no prefácio do livro, a obra lhe foi solicitada por encomenda:

Cada livro é uma peregrinação; não precisa de passaporte e aviso que o distinga e lhe assegure hospitalidade. Mas este tem umas contas a prestar, porque exatamente é um romance conduzido até mim através duma ideia que não me ocorreu a mim. Foi o caso de me terem pedido os diálogos para um filme cujo assunto seria *Fanny Owen*. Para escrever os diálogos tive que conhecer as circunstâncias que os inspirassem; e a história que os comporta. As-

sim nasceu o livro e o escreveu. (BESSA-LUÍS, 1979)

Ainda em referência à construção do romance, cabe ressaltar a utilização do escritor Camilo Castelo Branco como personagem, figura de interesse de Agustina e de Manoel de Oliveira:

Pareceu-me necessário e útil trazer Camilo Castelo Branco à luz da nossa experiência humana sem o traduzir na opinião de escritor que é a minha. Por isso usei a colagem, e quase todas as suas falas são as autênticas, que ele escreveu, em novelas, nos dispersos e nas folhas em que anotava os seus pensamentos. Também muitas palavras de Fanny e de José Augusto se podem entender como ouvidas diretamente da boca dos próprios em suas vidas. Em parte, porque as deixaram assim escritas nos diários íntimos, e também porque Camilo as fixou nos livros em que eles pousaram como personagens, ainda carregados da memória apaixonada que imortaliza tudo aquilo em que ela toca. (BESSA-LUÍS, 1979)

Com suas declarações no prefácio, Agustina revela o processo de criação da obra, no qual a realidade transmuta-se no ficcional. Além de se apropriar de fatos históricos e de personagens reais, ela insere particularidades sobre a sociedade portuguesa na época em que se desenrola a trama. É o caso da citação da guerra entre miguelistas e liberais, a saga de Macdonell e o batalhão de Baião, e até mesmo uma referência a um famoso ladrão da época, o Zé do Telhado, em uma passagem do livro que fala do pavor que Camilo sentia ao suspeitar ouvir passos no forro da casa. Segundo Maria Theresa Abelha Alves:

Assim os fatos históricos e as reações a tais fatos que ajudaram a construir a mentalidade da época são mediados por seus respectivos narradores que, ou os experimentaram e os interpretaram, ou repassam o que sobre os acontecimentos ouviram de outros, oferecendo às vezes versões que contradizem, de modo que se suspeite da ideia de história como evento real. (ALVES, 2012, p. 141)

Sendo assim, o romance parte de personagens e situações reais para dar lugar à narrativa ficcional. Nesta concepção, “os fatos reais não servem apenas como tecido sobre o qual bordar a trama dos eventos, mas, sobretudo, como ponto de partida para uma reflexão acerca do processo histórico enquanto memória (individual e coletiva)” (BELLO, 2002, p. 269). Mesmo com a utilização desses recursos históricos, a história não deixa de ser uma ficção. É necessário compreender a diferença entre verdade “real” e verdade “ficcional”. Fica clara a intenção de Agustina em usufruir da investigação histórica como inspiração para a confecção da trama ficcional, aproximando-a da verdade, mas não representando a verdade “real”. Sob esse aspecto, as atitudes de Agustina e Oliveira convergem, pois ambos se apropriam dos fatos reais com total desemba-

ração, o que torna suas obras autênticas, embora caminhem juntas. A verdade é que, conforme Bello,

Agustina Bessa-Luís revela idêntico fascínio pelo histórico enquanto fonte permanente e dinâmica de vida, de experiência, sentimento, paixão, dor e desejo, elementos constituintes daquilo a que se convencionou chamar acontecimentos e, portanto, mais determinantes para a escrita da ficção narrativa do que a imaginação pura ou a elucubração mental ou especulativa. (BELLO, 2002, p. 273)

Por sua vez, Manoel de Oliveira considera o próprio fato histórico um elemento importante. Para ele, “a realidade é a grande inspiradora da ficção, que corresponde à possibilidade do verdadeiro” (BAECQUE & PARSI, 1999, p. 49). Manoel procura delinear o roteiro permeando duas linhas distintas que se complementam: as possíveis verdades e a imaginação.

Cabe salientar que tanto em *Fanny Owen* como em *Francisca*, os autores constroem sua criação ficcional a partir da realidade, sem negar a relação da obra resultante com o aspecto historiográfico, que, conforme Bello, “se mantém dinâmica e atuante no processo de leitura constituído pela sua posterior recepção por parte do público (leitor ou espectador)” (BELLO, 2002, p. 274).

Portanto, assim como Agustina se apropriou de documentos verídicos e falas autênticas para compor seu romance, para Oliveira o contexto histórico é que documenta a trajetória de cada personagem, pois a história do país cruza com as histórias individuais. Vemos que no filme ele utiliza legendas como recurso visual, não só colocando o espectador a par da cena que virá a seguir, como também explicitando o momento histórico que se apresenta. Como exemplo, podemos citar algumas dessas legendas que são introduzidas por Oliveira logo no início do filme:

Com a independência do Brasil, gerou-se em Portugal um clima de instabilidade e desespero.

A morte de D. João VI deixou o reino dividido entre os partidários de seus filhos, D. Pedro e D. Miguel, que encabeçavam os movimentos antagônicos do liberalismo e do absolutismo.

Uma fracção da juventude, que na guerra civil viu derrotados, em 1847, os seus ideais tradicionalistas, acaba por encarnar um tipo céptico, inclinado às paixões funestas.

Esta é a história verídica da paixão funesta de José Augusto e Fanny (Francisca).

Observamos a clara intenção do cineasta em entremear os fatos

históricos com as histórias dos personagens. Sobre a relação desses dois autores, não podemos deixar de tocar na importância da palavra como instrumento argumentativo. Para Agustina, a palavra serve, em seu mais puro objetivo, como uma fábrica de imagens, “mas precisa de um leitor que as crie e manipule em sua mente”. (SOARES, 2010, p. 223)

Em contrapartida, a palavra explorada por Oliveira se apresenta como imagem ao espectador, através da utilização da legenda como recurso. Ambos procuram a utilização da palavra como ferramenta, porém não intenciona facilitar a leitura, mas torná-la participativa. Conforme Renata Junqueira Soares:

Grande parte do trabalho de Manoel de Oliveira baseia-se em tensionar a relação entre palavra e imagem, e mesmo entre as muitas imagens que compõem um filme, de maneira a tirar o espectador da confortável posição de receptor de imagens, exigindo dele uma participação ativa na atribuição de um sentido para o que se apresenta. Nessa opção do realizador pode-se ver outro ponto de ligação com a escrita de Agustina, que igualmente se recusa a facilitar a experiência de seu leitor, [...]. (SOARES, 2010, p. 223)

A palavra também adquire relevância através das cartas, que na trama oliveiriana representam o caráter documental do texto. O filme já começa com a leitura de uma carta de pêsames, e tem essa cena repetida. Como afirma Cruz: “as cartas, por um lado, são os documentos, por outro, principalmente em Manoel de Oliveira, são também a palavra filmada, ainda que, [...] lidas por uma personagem” (CRUZ, 2004, p. 190).

Portanto, Manoel dá uma grande importância à palavra, tendo um papel de destaque, quando ela é transcrita na tela como um integrante palpável do enredo. Desta forma, ele se apropria do mecanismo argumentativo do cinema mudo pré-griffithiano, utilizando também a técnica da câmera fixa, que imprime em seus filmes uma estética peculiar, que privilegia a tensão psicológica, em detrimento do movimento.

3. *Fanny Owen – a obra literária*

Fanny Owen é a história de um amor proibido entre José Augusto Pinto de Magalhães, jovem rico, proprietário da Quinta do Loureiro, herdeiro de vinhas do Douro e Fanny – Francisca Owen Pinto de Magalhães, filha do General Owen, um dos conselheiros de D. Pedro, e da brasileira D. Maria Rita. José Augusto é amigo de Camilo Castelo Branco, que no romance aparece jovem, antes de se tornar um escritor de renome. José Augusto conhece as irmãs Owen em um baile de máscaras e fica impres-

sionado. Começa a trocar cartas com Maria e passa a frequentar a casa dos Owen, junto com Camilo, em Vilar do Paraíso. Entretanto, acaba se apaixonando por Fanny e decide raptá-la. Fanny havia escrito cartas interceptadas por Camilo, que mais tarde contribuirão para a deterioração da relação de Fanny e José Augusto. Ao descobrir sobre as cartas, passa a desconfiar do amor de Fanny, que nessa altura vive com ele em sua casa do Lodeiro. Casa-se com ela para cumprir sua palavra, mas tem relação conturbada com a esposa, negando-lhe seu perdão e amor. Fanny adoece e definha a olhos vistos, enquanto José Augusto se martiriza. Estes morrerão de “amor” e toda a trama gira em torno da suposta traição de Fanny, do comportamento de José Augusto que passa a martirizá-la e, no final, da suspeita sobre a virgindade de Fanny.

No final do romance, Agustina apresenta ao leitor novos mistérios a serem pensados: Fanny teria tido um amor anterior a José Augusto? Fanny seria uma vítima na mão de José Augusto ou este estaria com razão? O que Fanny tentou esconder ao arrancar algumas páginas de seu diário íntimo? Tais mistérios nos remetem à qualificação já citada, de que *Fanny Owen* é o romance das evasivas. O aspecto simbólico crucial reside no fato de José Augusto ter guardado o coração de Fanny.

A ação é dividida em três partes:

1. Os Morgados: conta a vinda do jovem José Augusto ao Porto e o seu relacionamento com a elite cultural da época, o início de sua amizade com Camilo e a sua introdução na burguesia portuense;
2. O Paraíso: relata o início da relação de José Augusto e Camilo com as irmãs Owen, Maria e Fanny, a paixão de José Augusto por Fanny e a relação dela com este e Camilo. Os dois amigos viajavam constantemente ao Minho para visitarem a família Owen e Fanny acaba por apaixonar-se por José Augusto, fugindo com ele para o Lodeiro;
3. O Lodeiro: retrata o início da vida de Fanny na casa do Lodeiro e a relação dos dois.

Em *Fanny Owen* temos uma história com narrador onisciente, num processo sequencialmente organizado a partir de uma matriz ficcional definida, com a personagem Fanny no centro da narração. Conforme Maria Alzira Seixo:

A personagem Fanny, várias vezes manifestada como símbolo, e de onde irradiam as figuras maiores, e efetivamente existentes, da ficção – a irmã Ma-

ria, José Augusto, Camilo Castelo Branco, D. Rita – e epocalmente orientada segundo um modo romântico em que a autora se revela muito hábil (do ponto de vista literário – o romance de personagem; do ponto de vista estilístico – motivos e temas: a carta, o sentimento, a confidência, os binômios amor/morte, rosa/lodo etc.), encontram o seu símbolo final no coração materializado de Fanny, cuidadosamente conservado por José Augusto depois de sua morte, e por ele também, entre a vida e a morte . [...] (SEIXO; 1981, p. 69)

O processo criativo de Agustina é marcado pela historicidade mesclando fatos reais e ficcionais, pelas peculiaridades discursivas e pela ênfase nos planos psicológicos, delineados pelo traço romântico que cria impactante subjetividade. O mundo onírico das personagens e seus discursos são ponteados pelo encadeamento narrativo que garante a fluidez da história. A personagem se revela e o narrador corta a sequência para desconstruir a matriz, reconstruir e estabelecer contato com o leitor. Agustina inicialmente cria a problemática do triângulo – e porque não dizer quarteto, já que temos Camilo, José Augusto, Fanny e Maria – para desencadear a história através de marcadores simbólicos do discurso amoroso: máscaras, cavalos, cravos amarelos, borboletas brancas, borboletas negras. Ao abordar o binômio amor/morte, tema essencialmente romântico, procura instituir o sentido da existência humana. Conforme Seixo:

mas o amor acaba na morte, ou porque tal é o cumprimento da existência, ou porque a realização (a satisfação) esgota as palavras (o sentido) e o livro acaba; sempre há, entretanto, um vazio (branco pleno do inefável) que as palavras não podem preencher. (SEIXO, 1981, p. 70)

A autora faz muitas referências literárias, porém encontramos duas delas com maior frequência: Lorde Byron e Hölderlin. Assim, segundo Maria Theresa Abelha Alves,

de um lado Lorde Byron, o poeta da dor, da desgraça,[...] e de outro, Hölderlin, o poeta do sonho, do mistério e do ideal. Mediante tais alusões, considera-se a geração romântica do Porto na intersecção do romantismo inglês e do alemão, entre a desgraça e a quimera. (ALVES, 2012, p. 144)

Nesse cenário trágico, temos o desenrolar da retórica romântica, onde o sofrimento tem como ponto crucial a retirada do coração de Fanny para ser guardado na capela da Quinta do Lodeiro. Agustina retoma diversos recursos do romantismo, porém os impregna de um discurso irônico. Para finalizar, a insígnia dada ao amor é transferida para um simbolismo mais significativo: a partir do final trágico do romance de Fanny e José Augusto, é sugerida a efetivação da fertilidade criativa de Camilo Castelo Branco, pois “depois da morte de Fanny e José Augusto, começou o tempo mais fecundo do escritor (Camilo).” (BESSA-LUÍS,

1979, p. 226). A literatura aqui se firma como o fenômeno que realmente interessa, numa posição de supremacia sob qualquer outro aspecto.

4. A adaptação

Quando falamos em adaptação, devemos considerar que uma recriação não implica necessariamente na fiel representação de todas as formas e significados da obra literária, conduzindo a uma nova roupagem interpretativa que tem suas próprias características e nuances. Ao analisar o processo de diálogo entre a linguagem escrita e a linguagem imagética, devemos imprimir um olhar criterioso sobre o argumento, que transita entre o texto e o filme.

Considerando que qualquer processo de tradução que utiliza uma nova linguagem resulta em um texto completamente independente do primeiro, é inevitável que nessa tradução a obra sofra supressões e acréscimos, gerando um novo objeto. Na transposição de um texto verbal para um texto imagético, o autor reconhece a impossibilidade de uma tradução fiel e se utiliza de uma estratégia própria para conduzir a adaptação, de forma a atingir seus objetivos para com sua obra e para com seu público espectador. Essa nova obra que surge não necessariamente perde em qualidade para sua antecessora, apenas adquire uma nova identidade que passa a lhe conferir autonomia junto ao público.

A utilização de obras literárias como inspiração para a criação de obras fílmicas se tornou, através da história do cinema, uma prática usual, pois a literatura é uma fonte rica e fértil de possibilidades de criação. Diversos fatores obrigam o cineasta a uma seleção de elementos que serão privilegiados em sua obra. Questões como: custos financeiros, condições de trabalho, objetivo da obra e público-alvo, determinam as escolhas do realizador na execução do seu trabalho.

Manoel de Oliveira é um cineasta que possui uma forte tendência em realizar adaptações, tendo trabalhado com diversas obras de Agustina Bessa-Luís. Sua obra *Francisca* é uma adaptação que mantém as características principais do romance, cujos recursos utilizados visam à conservação, no texto cinematográfico, da riqueza literária da obra geradora. Ele se apropria do livro *Fanny Owen* quase na íntegra, reproduzindo seus diálogos, suas descrições e paisagens, transformando a linguagem do romance em linguagem cinematográfica. Neste sentido, o romance quase não perde sua história, apenas adquire, com a adaptação, uma nova esté-

tica condizente com o suporte fílmico.

5. *Francisca* – a obra cinematográfica

Em *Francisca* não temos a utilização da voz-off do narrador, pois Oliveira se vale das legendas como recurso de narração, tornando-a imágica. O filme apresenta-se como um romance-imagem. Oliveira utiliza as legendas como recurso conector das sequências, privilegiando o que nós poderíamos intitular de “a imagem da palavra” como elemento importante dentro do próprio filme. Articulando com outros elementos simbólicos, como cor, jogo, movimento, musicalidade e teatralidade, ele cria um painel de núcleos autônomos que formam a narrativa. Segundo Cruz, podemos apontar duas características importantes em Oliveira:

Primeiro, ele usa os romances quase como uma última versão do argumento ou como uma versão bruta do primeiro tratamento do roteiro e, segundo, diferentemente do que se fez no início da prática cinematográfica, o teatro filmado, podemos, assim, dizer que ele faz o livro filmado. (CRUZ, 2004, p. 188)

Sendo assim, a maioria das cenas são representações estruturadas a partir dos diálogos do romance de Agustina, que são apresentados quase na sua totalidade, tomando uma forma teatral, onde os atores permanecem voltados para a câmera.

5.1. Literatura x teatro x cinema

Quando pensamos em arte, verificamos a existência de diversos tipos de linguagem e de obras artísticas de características distintas, gerando uma gama de possibilidades que resultam em trabalhos que têm como objetivo principal agradar ao público. Além da literatura, Manoel de Oliveira também se vale do teatro, presença forte em suas produções, como fonte de inspiração. Ele acredita que “o cinema não existe, que o que existe é o teatro e que o cinema é um processo de fixação audiovisual do teatro” (BAECQUE & PARSI, 1999, p. 100).

Observamos que a atuação teatral em *Francisca* se dá como forma de estabelecer mais força à palavra e mais destaque ao dramático, com a utilização de recursos provenientes da atuação teatral. O distanciamento do elenco, os cenários, os posicionamentos em cena e a entonação das vozes dos atores são elementos de construções cênicas delineados por Oliveira. Em suas palavras, “O teatro é a síntese de todas as artes. O ci-

nema recebeu esta herança e, pelas suas possibilidades, enriqueceu-a. O sentido que dou ao teatro no cinema é o de representação da vida. Graças ao cinema, tudo pode ser representado” (BAECQUE & PARSI, 1999, p. 70). Sendo assim, o cineasta procura imprimir personalidade aos seus trabalhos, com o desejo de, conforme Baecque & Parsi,

sublinhar o poder que uma arte tem sobre outra, e fixar um registro impossível no teatro e que constitui a força específica do cinema. Recriar uma arte viva e material, como é o teatro, noutra, que é a última das artes, imaterial e fantasmagórica; sugere a aparência do real, no registro onírico, é o ponto de concretização de todas as artes”. (BAECQUE & PARSI, 1999, p. 81)

O filme apresenta os espaços cênicos do romance, que servem como cenário para a apresentação da personagem principal, Fanny, que, muitas vezes, representa para o público como se estivesse no teatro. “A personagem que dá nome ao romance é “enquadrada” em cenas verdadeiramente cinematográficas, nesses espaços.” (ALVES, 2012, p. 147)

Em *Francisca* temos poucas vozes *off*, outra forma de focar na palavra como elemento de destaque através da força das atuações. Os elementos cênicos criam um distanciamento entre as personagens e o público, pois o ator fala diretamente para o espectador. No filme eles atuam para a câmera, muitas vezes imóveis e algumas vezes congelando no término das falas, convidando o espectador a “entrar” na cena. Conforme Cruz:

Há alguns elementos que aproximam o cinema de Oliveira do teatro: os planos longos, a postura dos atores e a sua posição sempre de frente para a câmera – eles estão sempre a interpretar para ela, para nós; e, por fim, o desprezo pelos detalhes, pelo plano próximo, pelo *close-up*. (CRUZ, 2004, p. 194)

O roteiro apresenta o mesmo diálogo elaborado de Agustina, associado à rigorosa ênfase dos gestos dos atores, à ausência de *closes*, planos longos com a câmera parada e outros elementos que possibilitam a tradução do texto em imagens e sons que impressionem o espectador. Maria Theresa Abelha Alves confirma a proximidade do filme com o teatro:

É, portanto, com essa ideia de teatro que são compostas e se veem as cenas que constituem o filme, sempre em planos longos, sem os movimentos de câmara e sem os recursos de montagem, criando-se assim verdadeiros quadros para o diálogo das personagens. Manoel de Oliveira assume categoricamente a teatralidade que tão bem sabe instrumentalizar. Os quadros que se formam são como os cenários de um espetáculo teatral, onde os atores declamam as falas que são do romance de Agustina Bessa-Luís. A teatralização das cenas e a estética do quadro, inerentes uma a outra, são sempre intencionais, objetivando

ratificar a artificialidade de toda arte, mesmo quando o assunto de que nutre é uma história verídica, como o é a história de Francisca. (ALVES, 2012, p. 199)

Na fala de Maria Theresa, confirmamos que não só o teatro serve de recurso para Oliveira, mas também uma outra forma de arte: a pintura. Temos a ideia de que, ao enquadrar a cena, devido ao seu caráter estático, estamos diante de uma pintura. Também temos a mesma impressão quando estamos diante de cenas vistas através de janelas, onde o cineasta se vale do jogo entre o claro e o escuro para colocar a paisagem na janela como um quadro vivo. E o próprio Oliveira declara essa intenção: “Eu tinha querido fazer quadros vivos, sem movimentar, com o barulho dos pássaros no jardim e os passos de alguém que anda, é tudo. Esta referência à pintura é um procedimento frutífero”. (ALVES, 2012, p. 197)

Assim, a estética oliveiriana coloca em segundo plano a riqueza de detalhes do romance de Agustina com uma desvalorização dos núcleos isolados, para privilegiar os planos longos e de conjunto, sem quase nenhum movimento da câmera, com a presença de cenários e paisagens estáticas. Segundo Deleuze, numa condição em que “a situação ótica ou a descrição visual substituem a ação motora”. (DELEUZE, 1990, p. 16)

5.2. Repetições

Logo no início do filme, temos a cena de Josefa, cunhada de Fanny Owen, lendo a carta de pêsames de D. Maria Rita Owen, mãe de Fanny, renunciando o caráter trágico da obra. Nesta cena observamos um recurso interessante de Oliveira, que será utilizado em outras passagens do filme: a repetição. A carta é lida duas vezes em *off*, por duas vozes distintas, a primeira de quem a escreveu, e a segunda de quem a recebeu.

Ao longo do filme, esse recurso é utilizado, pois Oliveira usa a repetição com o objetivo de dar ênfase ao que considera importante. A sequência do baile de máscaras apresenta peculiaridades que saltam aos olhos do público. Num poderoso jogo de câmera, o cineasta se comunica com o espectador numa representação teatral, estabelecendo as relações dos protagonistas. Os personagens estão posicionados da seguinte forma:

Primeiro plano: Camilo e Fanny – conversam sobre José Augusto.

Segundo plano: José Augusto e Maria

E na sequência, o diálogo se desenrola:

Camilo tenta advertir Fanny sobre José Augusto declarando-o “um homem sem alma”.

Fanny: “A alma não é uma cadeira que se oferece a uma visita. A alma é...”

Camilo: “Ehm?”

Fanny: “A alma é um vício.”

Camilo: “Um vício?”

Fanny: “Não me tratais como uma ignorante. Pode-se ser inocente sem ser ignorante.”

Há um deslocamento da câmera para a direita, mostrando os convidados dançando; em *off* continua a conversa entre Camilo e Fanny.

Camilo: “Meu Deus! Posso ler no seu rosto curiosidade, compaixão, amor próprio ofendido, tudo o que resulta dum amor funesto.”

Fanny: “Funesto?”

Neste momento a música cessa, todos param de dançar e a câmera em *travellings* volta a mostrar Camilo e Fanny, e então se dá a repetição do diálogo.

Esta cena emblemática dá margem a uma polêmica que sugere o enigma da alma, com a afirmação de Fanny de que a alma é um vício. “O filme vai radicalizar esse vício, vício do amor que vai destruindo a alma até o nada”. (ALVES, 2012, p. 201)

O crítico Eduardo Prado Coelho, sobre o tema, “observa que a protagonista, tanto no romance, como no filme, é [...] primeiro, desalmada pela futilidade e insignificância da sua presença. E, depois, desalmada, pela sublime exaltação com que o desejo nela se diz para além do conforto precário dos prazeres” (ALVES, 2012, p. 201). Já outro crítico, Bérnard da Costa, acredita que esse vício é similar ao do cinema. “A alma é o cinema, o que não existe. O vício”. (ALVES, 2012, p. 202)

Percebemos aqui que a intenção de Manoel de Oliveira em dar ênfase às cenas, criando as repetições é alcançada, pois elas dão lugar a diversas indagações quanto à importância da cena, ao conteúdo do diálogo e a suas possíveis interpretações. Outras cenas nas quais acontecem as repetições: na primeira, Fanny recita um poema em inglês diante de José

Augusto, Camilo e Maria, em sua casa; em outra, José Augusto entra, montado no cavalo, na casa de Camilo.

5.3. Acréscimos e supressões

Vimos anteriormente que a adaptação implica diretamente no acréscimo e na supressão de elementos que darão corpo ao novo produto, neste caso, o filme. Apesar de Oliveira manter quase na íntegra as cenas criadas por Agustina, ele executa algumas supressões. Estas têm como objetivo concentrar a diegese através de uma condensação de eventos que o realizador não considera relevante. Alguns personagens que Agustina dedica um espaço são ignorados por Manuel, ou sofrem redução significativa: o coronel Owen, a freira Isabel e Ana Plácido simplesmente não existem no filme. Maria aparece apenas no início, ao contrário do romance, onde tem uma presença mais marcante. Há alguns eventos omitidos por Oliveira, como: a vida do feitor e sua esposa Judite, o filho do feitor Vicente; a criada Luísa; o interesse de Camilo pela freira Isabel e a existência de sua filha. No romance Agustina procura contextualizar melhor a atitude dos protagonistas, dando maiores esclarecimentos ao leitor, enquanto Oliveira prefere deixar alguns aspectos em suspense para que o espectador tire suas próprias conclusões.

Certamente, ao fazer uma adaptação de um romance para o cinema, é normal que esses ajustes aconteçam. Da mesma forma que é uma tarefa árdua escolher os episódios que serão suprimidos, é complicado estabelecer os acréscimos, que têm como objetivo principal aumentar o valor dramático das cenas, dar mais credibilidade e beleza ao filme. Conforme o próprio Manoel de Oliveira, “há pequenos pormenores [...] que surgem no momento da rodagem. [Pois] quando se escreve a planificação, não se dispõe da câmara” (BAECQUE & PARSI, 1999, p. 79). Tomemos como exemplo o episódio do espancamento da mulher do feitor, Judite, contado pela autora sob a perspectiva de Camilo, dando ao leitor a concepção que Camilo tem de José Augusto e formando, também para o leitor, a personalidade de José Augusto:

Mas uma tarde Camilo foi surpreendido por uns brados angustiosos, e Vicente entrou-lhe no quarto, pálido a tremer. – Acuda à minha mãe que ele quer-a matar – disse. E quis arrastá-lo para fora da porta. Camilo resistiu, depois seguiu o moço, que se lançara numa corrida sem insistir a movê-lo. No pátio deparou com uma cena estranha. O feitor espancava Judite; ela tinha um grande lanho no sobrolho e jorrava sangue. Tentava compor as saias que estavam levantadas até os joelhos, e esse pudor frio dava-lhe uma expressão

amarga donde a dor se excluía. Nitidamente tinha um braço ferido; o Marques descarregava nele uma pancada seca com um banco de cozinha, Camilo viu José Augusto, que estava bem no centro da porta da capela e que parecia pronto a intervir. Mas não fez nada. Ficou ali uns instantes, como se presenciasse uma simples bulha de cães, e depois desceu dois degraus de pedra e dirigiu-se para as traseiras da casa, onde se encontrava o cavalo já arredo e pronto para ele montar. Vicente foi atrás dele; corria de maneira quase rasteira, como um animal que alcança uma presa, e pegou-lhe na mão com força. José Augusto voltou-se, e os olhos dele não denunciaram qualquer inspiração para socorrer ou punir. De repente o rapaz deu-lhe uma dentada, e fugiu. (BESSA-LUÍS, 1979, p. 33)

No filme, a cena do espancamento é introduzida pela legenda: “*O caseiro teve uma alteração com a mulher*” e então se desenrola a cena: o caseiro bate na mulher, um rapazinho pede socorro a Camilo, que sai da casa seguido de José Augusto. Os três assistem o espancamento e não interferem. O rapaz morde a mão de José Augusto e sai correndo. Desta forma, observamos que Oliveira também pretende enfatizar as características psicológicas e comportamentais, assim como Agustina Bessa-Luís, através da construção dos conflitos e da interação dos personagens. Contudo, apesar de muitas omissões, os núcleos relevantes do romance estão devidamente apresentados, mesmo que apenas sugeridos, na diegese do filme. Na transposição, Oliveira desenvolveu uma seleção criteriosa dos enunciados de Fanny Owen, porém manteve-se fiel aos trechos escolhidos.

Utilizando de mecanismos como teatralidade, lentidão da ação, estaticidade da câmera e extensão da película (266 mm), procurou condensar da maneira mais objetiva e clara possível, as peculiaridades do texto de Agustina. Além de destacar o texto literário como “livro-imagem”, Oliveira procura explorar o efeito sonoro do cinema, através de diálogos apresentados com entonação neutra, estabelecendo uma ênfase na linguagem verbal. Na sequência em que Camilo e Marcelino de Matos estão na plateia do concerto, filmados em primeiro plano, falam de José Augusto em voz alta, enquanto a orquestra ensaia. Os aplausos coincidem com a conclusão da fala de Camilo. A orquestra inicia o concerto, mas a câmera permanece fixa em Camilo e Marcelino em primeiro plano. Manoel de Oliveira desenvolve a cena de forma sincronizada, coordenando as palavras, a música e os outros sons, formando um contexto significativo do conjunto na exploração perfeita da sequência.

6. Considerações finais

O romance *Fanny Owen* alcança seu objetivo de, através da abordagem romântica do amor trágico, retratar uma época onde os fatos históricos e os costumes da sociedade do Porto são fios condutores das mazes individuais de cada personagem. O filme *Francisca* não tem conotação diferente. Ambos se apropriam de fatos históricos para desenvolver o mesmo tema, porém não devemos deixar de apontar que se tratam de obras distintas. Mantendo a autonomia, cada obra apresenta peculiaridades inerentes aos seus realizadores, que tiveram a liberdade de executar seu trabalho como lhes conviesse. Talvez esse seja o segredo da parceria de Agustina e Oliveira. Ao afirmar a sua identificação com o texto agustiniano, é o próprio cineasta que esclarece: “Do que gosto no meu trabalho com ela é que é absolutamente livre. Ela escreve com plena liberdade um livro, mesmo que seja a partir de uma sugestão minha, e eu faço o filme com inteira liberdade.” (BELLO, 2002, p. 275)

As duas obras conservam seu caráter documental, e, ao mesmo tempo, seu caráter evasivo, pois as mesmas questões apresentadas por Agustina persistem no filme. Mas essa é uma marca agustiniana: não há respostas prontas, nem conclusões fechadas em seus romances. Seguindo a mesma linha, Manoel manteve o ar de mistério que leva o espectador a indagar sobre os enigmas da existência humana.

O cineasta desenvolveu o roteiro em apenas um mês, apesar da complexidade atribuída às obras de Agustina, o que revela a intimidade que ele tem com tais obras, além de evidenciar sua competência como roteirista e o espírito de colaboração que existe entre ambos.

Sendo um fervoroso adepto de adaptações da literatura e de peças teatrais, podemos apontá-lo como “um cineasta das palavras” (CRUZ, 2004, p. 188). Cruz completa: “É nesse sentido, em suma, que Manoel de Oliveira é um cineasta das palavras, que as tem como seu suporte para o cinema e que, escritas, em legendas, lidas ou em diálogos teatrais, tornam-se cinematográficas.” (CRUZ, 2004, p. 195)

Portanto, a relação de Agustina Bessa-Luís e Manoel de Oliveira resulta em uma parceria perfeita, pois o clima de colaboração e respeito pela liberdade criativa não só torna possível criações autênticas, como também possibilita a harmoniosa coexistência de tais obras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Maria Theresa Abelha. *O real transfigurado: literatura e cinema*. Belo Horizonte: Veredas e Cenários, 2012.

BAECQUE, Antoine de; PARSI, Jacques. *Conversas com Manoel de Oliveira*. Porto: Campo de Letras, 1999.

BELLO, Maria do Rosário Lupi. *Da verdade “real” à verdade “ficcional”*. *Agustina entre o romance e a adaptação*. Actas do Colóquio – Literatura e história. Lisboa: Universidade Aberta, 2002.

BESSA-LUÍS, Agustina. *Fanny Owen*. Lisboa: Guimarães, 1979.

CRUZ, Jorge Luiz. Manoel de Oliveira, literatura e cinema. *Comunicação e Informação*. Rio de Janeiro, vol. 7, n. 2, p. 188-195, 2004.

DELEUZE, Gilles. *A imagem-tempo: cinema 2/ L'image/temps*. Trad.: Eloísa de A. Ribeiro. São Paulo: Brasiliense, 1990.

SEIXO, Maria Alzira. Agustina e Fanny Owen [crítica a “Fanny Owen”, de Agustina Bessa-Luís]. *Revista Colóquio/Letras*. Notas e comentários, n. 64, p. 68-71, 1981.

SOARES, Renata Junqueira. (Org.). *Manoel de Oliveira: uma presença*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

REFERÊNCIA FÍLMICA

OLIVEIRA, Manoel de. *Francisca*. Lisboa: 1981.

**HISTÓRIA E POESIA:
IMAGENS DE VILA RICA
EM "ROMANCE XXI OU DAS IDEIAS",
DE CECÍLIA MEIRELES¹⁷³**

Elson Dias de Oliveira (UNIMONTES)
elsonrpm@yahoo.com.br

RESUMO

O presente trabalho objetiva analisar o caráter historiográfico da escrita poética de Cecília Meireles, revisitando a Ouro Preto colonial no poema “Romance XXI ou das Ideias”. Unindo história e poesia, realidade e imaginação, Cecília Meireles faz do “Romance XXI” um dos poemas mais eminentes no que diz respeito ao valor histórico-nacional da antiga Vila Rica. Deparamo-nos com um surpreendente esforço do eu-lírico em reconstruir, com “imagens”, símbolos e vocabulário, o cenário que antecede a Inconfidência Mineira. Numa espécie de contemplação indignada, o poema em epígrafe não somente representa, mas, sobretudo, denuncia a sociedade das minas do período colonial do Brasil. Assim, dentre as possíveis leituras do “Romance XXI”, ressalta-se, sobretudo, o clamor irresistível dos oprimidos e martirizados na história da Inconfidência, bem como as influências das ideias iluministas no movimento da Inconfidência.

Palavras-chave: Romance XXI ou Das Ideias. História. Poesia. Vila Rica.

O presente trabalho objetiva analisar o caráter historiográfico da escrita poética de Cecília Meireles, revisitando a Ouro Preto colonial no poema “Romance XXI ou Das Ideias”. Para tanto, consideraremos a forma da composição, o momento de produção, o contexto cultural, enfim, tanto os elementos estético-literários quanto os elementos sócio-históricos do poema, que é parte integrante da obra *Romanceiro da Inconfidência*, para muitos considerada a obra-prima da autora. Vale ressaltar, previamente, que essa análise não tem a pretensão em ser a palavra final, visto que, “como ‘tecido de palavras’, o poema pode sugerir múltiplos sentidos, dependendo de como se percebe o entrelaçamento dos fios que o organizam” (GOLDSTEIN, 2002, p. 06).

Mas, de que forma literatura e história se imbricam e se dialogam? Indo ao encontro da concepção de Leenhardt (1998, p. 42), “o que constitui o fundamento comum do discurso histórico e do literário é a

¹⁷³ Uma versão deste trabalho foi apresentada no XVIII CNLF, em 2014.

vontade de representar na linguagem os fatos e os acontecimentos segundo a modalidade do verossímil". Em outras palavras, mesmo que a literatura extrapole o real e crie um mundo imaginário, ela sempre dependerá de um olhar atento sobre a realidade, visando uma coerência interna. Assim, a dimensão contextual e circunstancial dos acontecimentos narrados, caros à produção de sentido, encontra-se tanto no campo da história como no da literatura, já que ambos aperam, no mais das vezes, sob a égide cronológica do pretérito na tessitura narrativa.

Todavia, vale destacar que o universo literário carrega uma possibilidade muito maior de transcendência do real. Segundo Pesavento (1998, p. 21), a literatura não seria, pois, o avesso do real, mas uma outra forma de captá-lo, em que os limites de criação e fantasia são mais amplos que aqueles permitidos pelo historiador. Então, a literatura, quando rememora fatos e feitos históricos, constitui-se como um importante espaço de preservação de memórias, mas sem a preocupação em estabelecer sentenças ou postulados sobre "o que" e "por que" aconteceu. Leenhardt e Pesavento salientam, ainda, que a literatura

não exige a "pesquisa documental", típica da atividade do historiador e que se encontra na base de seu trabalho, mas não dispensa o conhecimento daquele conjunto de informações que lhe dará o suporte para a contextualização da narrativa. Mas a narrativa literária se permite trilhar outros caminhos, que passam pela estética, pela poesia, a sua relação com os "traços da passividade" é mais liberada (LEENHARDT & PESAVENTO, 1998, p. 11).

Nesse sentido, unindo história e poesia, realidade e imaginação, Cecília Meireles, expoente da segunda geração do modernismo brasileiro, faz do "Romance XXI ou Das Ideias", com 126 versos, um dos poemas mais eminentes no que diz respeito ao valor histórico-nacional da cidade de Ouro Preto. Congregando elementos épicos e líricos, o "vigésimo primeiro canto" do *Romanceiro da Inconfidência* parece recompor, de certa maneira, o cenário sociocultural da antiga Vila Rica, ao mesmo tempo em que vivifica esses acontecimentos, numa linguagem literária. Tem-se, pois, um sujeito poético que não apenas informa e retrata, mas também convida o leitor a se sensibilizar, envolvendo-o por meio de recursos estéticos e de estilo.

Podemos considerar o "Romance XXI" como sendo lírico porque traz em si sentimentos, sensações e reflexões do sujeito poético. Mas é, também, carregado de traços épicos, por ser um poema narrativo, através do qual o poeta conta, descreve e exalta fatos e personagens históricos, como se percebe no decorrer de todo o *Romanceiro da Inconfidência*.

O poema é quase todo construído com versos de sete sílabas (heptassílabo ou redondilha maior), com incidência de tônicas na sétima posição. São seis as estrofes, com números variados de versos. Não obstante certa simplicidade do ponto de vista das leis métricas, verifica-se um ritmo e um tom sonoro surpreendentes, causados pelo nítido desejo do eu-lírico em voltar ao passado e protestar, e dar “voz” aos fatos e personagens ora representados:

A vastidão desses campos.
A alta muralha das serras.
As lavras inchadas de ouro,
Os diamantes entre as pedras.
Negros, índios e mulatos.
Almocafres e gamelas.
Os rios todos virados.
Toda revirada a terra

Como se percebe logo na primeira estrofe, o eu-lírico traz à tona aquele cenário histórico que é o tema da composição: a grande extração de ouro e as configurações socioambientais decorrentes desse acontecimento. O prevailecimento de substantivos e, por conseguinte, a carência de verbos sugere um conjunto de imagens que animam o cenário histórico e geográfico de Minas Gerais, mormente a região de Ouro Preto, onde desencadeou a Inconfidência Mineira. Evidencia-se, assim, o caráter social da obra, enfatizando a luta pela liberdade no Brasil do século XVIII.

De fato, em “Romance XXI ou Das Ideias” nos deparamos com um surpreendente esforço do eu-lírico em reconstruir, com imagens, símbolos e vocabulário, o cenário da Inconfidência Mineira. A referência aos campos, serras, lavras, rios, e, é claro, ouro e diamantes, remete-nos, claramente, ao universo da produção aurífera em Vila Rica. Vale destacar, então, o caráter aparentemente contraditório e conflitante da natureza da poesia: ser produto social e transcender o histórico. Por esse viés, Octávio Paz afirma que

o conflito está nas entranhas do poema e consiste no duplo movimento da operação poética: transmutação do tempo histórico em arquetípico e encarnação desse arquetípico em um agora determinado e histórico. Nas imagens e ritmos transparece, de maneira mais ou menos nítida, uma revelação que não se refere mais àquilo que dizem as palavras, e sim a algo anterior e em que se apoiam todas as palavras do poema. (PAZ, 1996, p. 55)

Assim, numa perspectiva histórica e literária, numa espécie de contemplação indignada, o poema em epígrafe não somente representa, mas, sobretudo, denuncia a sociedade das minas no período colonial do Brasil. Vejamos alguns versos da segunda estrofe do poema:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Amplas casas. Longos muros.
Vida de sombras inquietas.
Pelos cantos das alcovas,
histerias de donzelas.

Verifica-se nos versos supracitados uma alusão à ociosidade, à “boa vida” dos grandes fazendeiros e donos de minas, que satisfaziam seus desejos concupiscentes nos quartos das casas grandes; suas regalias com senhoritas. Em contrapartida:

No batuque das mulatas,
A prosápia degenera:
pelas portas dos fidalgos,
na lã das noites secretas,
meninos recém-nascidos
como mendigos esperam.
Bastardias. Desavenças.

Nesses versos, revela-se a tristeza de uma sociedade em que “negros, índios e mulatos” não tinham nada além do que um penoso destino, angustiante e crucial.

A terceira estrofe aponta o movimento de uma Vila Rica em que, à primeira vista, nada havia de estranho e desregrado, como se somente a alegria e o progresso reinassem por ali:

Fogos. Mascaradas. Festas.
Nascimentos. Batizados.
Visitas. Sermões de exéquias.
Os estudantes que partem.
Os doutores que regressam.

Mas, na quarta estrofe, retoma-se, numa sensibilidade tamanha, a dura vida dos oprimidos e escravizados pelo sistema colonial. Observa-se o drama vivido pelos “mártires” da extração de ouro nas Minas Gerais. A ênfase, nos versos que se seguem, recai novamente sobre a escravidão dos negros. Estes, sujeitos a toda a sorte (ou azar!) de doenças, eram configurados como fonte de riquezas e investimentos para os grandes proprietários de terras e de minas. Vejamos:

Os rumores familiares
que a lenta vida atravessam:
alefantíases; partos;
sarna; torceduras; quedas;
sezões; picadas de cobras;
sarampos e erisipelas...
Senzalas. Tronco. Chibata.
Congos. Angolas. Benguelas.

Na quinta estrofe do “Romance XXI ou Das Ideias”, podemos observar um nítido entrelaçamento entre história e poesia, entre realidade histórica e pensamento figurativo. A questão da luta pela liberdade no país torna-se evidente quando o eu-lírico ironiza a decadência do império português:

Alvarás. Decretos. Cartas.
A Europa a ferver em guerras.
Portugal todo de luto:
triste Rainha o governa!
Ouro! Ouro! Pedem mais ouro!

É bem sabido que, como consequência da gigantesca exploração, Minas Gerais já não produziam tanto ouro. A metrópole, endividada com a Inglaterra, estreitava os laços do Pacto Colonial e atribuía a queda da produção de ouro ao contrabando. Ademais, os ministros de D. Maria, “a louca”, imperatriz de Portugal, trocam o governador da capitania, para que diminuísse as cobranças. Nesse contexto, a metrópole criou a Derrama: cada região de exploração deveria pagar 100 arrobas de ouro por ano para a metrópole. Caso determinada região não conseguisse cumprir estas exigências, soldados da coroa entravam nas casas das famílias para confiscarem seus pertences até completar o valor devido.

Em 1789, a elite mineira, com formação europeia, conhecedora do Iluminismo e da Declaração de Independência dos EUA, começa a se organizar para lutar pela “Liberdade ainda que tardia”. É o que se figura nos seguintes versos do “Romance XXI”:

Uns poucos de americanos,
Por umas praias desertas,
Já libertaram seu povo
da preponente Inglaterra!
(Palpita a noite, repleta
de fantasmas, de presságios...)
E as ideias.

Assim, muitos profissionais liberais, juristas e intelectuais formados em Coimbra, padres, poetas árcades e outros começaram a se organizar com vistas na autonomia da colônia em relação à metrópole portuguesa. Essa “elite letrada” fazia ressoar na Colônia as ideias novas do Século das Luzes, com seus ideais de democracia. Em vias de diminuição da extração do ouro, já havia, portanto, um fundamento ideológico para nortear o descontentamento e incitar um movimento de revolta contra os altos impostos cobrados pela Coroa. Dentre os temas explorados nas produções literárias, avultam-se referências à paisagem tropical, elementos

da flora e da fauna brasileiras, e certos aspectos peculiares de nossa realidade colonial, como a mineração. No que se refere aos poetas árcades, cita-se principalmente Tomás Antônio Gonzaga, Cláudio Manoel da Costa e Alvarenga Peixoto. O sujeito poético de "Romance XXI ou das ideias", já na última estrofe, faz uma referência direta aos neoárcades:

Doces invenções da Arcádia!
Delicada primavera:
– entre as ameaças austeras
De mais impostos e taxas
Que uns protelam e outros negam. (...)
E os aleives. E as denúncias.
E as ideias.

Destarte, o poema epo-lírico "Romance XXI ou Das Ideias", de Cecília Meireles, constitui um importante acervo poético de representação e de denúncia ao sistema econômico-social da antiga "Vila Rica" no período colonial brasileiro. Nesse sentido, não se trata somente de uma alusão a um momento histórico; ao contrário, carrega em si a captação de elementos marcantes, indetentáveis, através de um processo muito mais sugestivo e imaginativo do que lógico e discursivo, visto que

o mundo exterior, os seres e as coisas não constituem um domínio absolutamente estranho ao poeta lírico, nem este pode ser configurado como um introvertido total, miticamente insulado numa integral pureza subjetiva. O mundo exterior, todavia, representa um elemento da criação lírica somente enquanto absorvido pela interioridade do poeta, enquanto transmutado em revelação íntima (AGUIAR E SILVA, 1986, p. 228).

Dentre as possíveis leituras do "Romance XXI", ressalta-se o clamor irresistível dos oprimidos e martirizados nos sertões mineiros e nos contornos da "Cidade Colonial". Além disso, vale destacar a insistência do poético em demonstrar a força das ideias libertárias, inspiradas em nações outras e propagadas em terras brasileiras. Não adentramos, aqui, às questões relativas à "conjuração" em si e suas implicações (sanções físicas, mortes etc.), porque o próprio poema se limita em considerar o que antecede o movimento. Por tudo isso, o "Romance XXI" se torna um convite à reflexão, um apelo ao resgate das imagens poéticas dos fatos e personagens que representam: o esplendor das Minas Gerais na segunda metade do séc. XVIII; a face trágica desse momento histórico; as influências das ideias que fomentaram o levante da Inconfidência Mineira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR E SILVA, Victor Manuel de. *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina, 1986.

ARAGÃO, Maria Lúcia. Gêneros literários. In: SAMUEL, Rogel. *Manual de teoria literária*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BUENO, André. Sinais da cidade: forma literária e vida cotidiana. In: LIMA, Rogério; FERNANDES, Ronaldo Costa. (Orgs.). *O imaginário da cidade*. Brasília: Universidade de Brasília, 2000.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons e ritmos*. São Paulo: Ática, 2002.

LENHARDT, Jacques. A construção da identidade pessoal e social através da história e da literatura. In: LENHARDT, Jacques; PESAVENTO, Sandra Jatahy. (Orgs.). *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas: UNICAMP, 1998.

_____; PESAVENTO, Sandra Jatahy. (Orgs.). *Discurso histórico e narrativa literária*. Campinas: UNICAMP, 1998.

MEIRELES, Cecília. *Romanceiro da Inconfidência*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 1989.

PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. (Orgs.). *A questão dos gêneros literários*. Belo Horizonte: Lê, 1994.

PAZ, Octávio. *Signos em rotação*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

**MONITORIA DE LITERATURAS HISPÂNICAS
ENTRE RUÍNAS DE INFINITAS RELAÇÕES¹⁷⁴**

Renata da Cruz Paula (UERJ)

renatac.paula@gmail.com

Marcella de Paula Carvalho (UERJ)

pcarvalhofdl@gmail.com

Elda Firmo Braga (UERJ)

elda@literaturas.net

RESUMO

A monitoria possibilita ao aluno uma experiência inicial na área da docência superior, pois esta atividade busca dar conta do aprendizado docente, da pesquisa e do ensino no âmbito do ensino universitário e do conteúdo da disciplina que esteja vinculada. Envolvendo-nos nesses domínios, confrontamo-nos com muitos questionamentos: Quais obras devem ser contempladas? Quais os riscos da historiografia da literatura? Como lançar mão de um estudo interdisciplinar? Que estratégias o professor pode usar para aproximar o aluno de seu objeto de estudo? Com tais perguntas relacionadas à prática do ensino, somos impulsionadas a buscar uma orientação teórico-metodológica. Em nosso trabalho, nos apoiamos numa abordagem pautada na concepção de “Letramento Literário” (COSSON, 2011), cuja contribuição nos alertou para o papel humanizador da literatura (CANDIDO, 2004). Benjamin (apud MURICY, 2009) valoriza uma temporalidade intensiva, não vinculada ao tempo evolutivo, mas capaz de gerar conexões atemporais. O cânone, produto da história da arte e da tradição, exclui obras relevantes. A possibilidade de abordar produções não canônicas torna o ensino flexível, reflexivo quanto à motivação ideológica de determinada escolha. Um trabalho comparativo nos permite romper com um raciocínio linear, enriquecendo nosso estudo e angariando uma visão mais ampla da produção literária ao longo do tempo, visto que o diálogo entre duas ou mais literaturas ou mesmo entre a literatura e outras linguagens artísticas, contribui para uma maior compreensão dos textos literários (CARVALHAL, 1991). Vemo-nos, então, diante de obras que funcionam como ruínas (BENJAMIN, 1984), cujo sentido cabe ao professor, ao aluno, ao monitor atribuir e recriar de acordo com as relações estabelecidas ao longo do curso. Compete a todos os implicados neste processo reconstruir coletivamente as ruínas da abordagem tradicional e buscar novos horizontes metodológicos.

Palavras-chave: Monitoria. Literaturas hispânicas. Docência. Ensino.

¹⁷⁴ Uma versão deste trabalho foi apresentada no XVIII CNLF, no Campus Nova América da Universidade Estácio de Sá, de 25 a 29 de agosto de 2014.

1. Introdução

A atividade da monitoria nos conduziu à reflexão acerca da necessidade de desenvolver estratégias para atuar junto aos alunos, atendendo aos domínios inerentes a essa experiência na área da docência superior. A pesquisa no âmbito do ensino universitário, bem como o conhecimento da disciplina que esteja vinculada à monitoria, surgem, assim, como elementos fundamentais dessa atividade.

Buscar uma orientação teórico-metodológica é, então, a iniciativa encontrada para respaldar nosso propósito de adotar caminhos não tanto convencionais e unir teoria e prática pedagógica. Assim, visando aproximar o aluno de seu objeto de estudo, utilizamos a perspectiva da literatura comparada que fomenta discussões e análises a partir do diálogo entre duas ou mais literaturas ou mesmo entre a literatura e outras linguagens artísticas, bem como entre obras literárias e outras disciplinas e/ou áreas do conhecimento, contribuindo para uma maior compreensão dos textos literários (CARVALHAL, 1991).

O recurso comparativo permite ao aluno buscar conexões atemporais, valorizando a temporalidade intensiva apontada por Benjamin (apud MURICY, 2009, 195), quando considera a importância do leitor crítico estabelecer sentidos através das lacunas marcadas no texto. A metáfora benjaminiana das ruínas a serem restituídas pelo crítico alegorista nos auxilia na compreensão desse processo de construção de sentidos. Sentidos esses que cabem ao professor, ao aluno, ao monitor atribuir e recriar de acordo com as relações estabelecidas ao longo do curso.

A fim de compreender a problemática da história da literatura, bem como sua relevância para o ensino de tal disciplina, nos pautamos em Souza (2006) e em Cosson (2011), que atenta para a associação entre o cânone, produto da história da arte e da tradição, e a obra contemporânea que, por sua vez, também tem a sua devida importância. Verificamos, então, que a responsabilidade de ensinar literatura, segundo Cosson, abarca a observância da atualidade da obra trabalhada em sala de aula, de modo a proporcionar sentido para o aluno e contribuir para ampliar a sua formação cultural.

Assim, apresentaremos as atividades realizadas em sala de aula que foram elaboradas a partir das abordagens teóricas apresentadas, possibilitando aos alunos essa experiência de construção coletiva do conhecimento e às monitoras a vivência de dinâmicas próprias da docência universitária.

2. A responsabilidade de ensinar literatura (segundo Cosson)

Como orientação acerca do ensino de literatura, bem como do tratamento didático da linguagem literária, nos pautamos nos estudos de Cosson em *Letramento Literário: Teoria e Prática* (2011), uma vez que o autor oferece subsídios que visam não somente o aperfeiçoamento do professor no tocante à ação pedagógica referente à disciplina, como também a consequente autonomia do alunado, já que a prática literária proporciona uma possibilidade de desenvolver-se no âmbito da linguagem, formando seu próprio discurso.

É nesse contexto que percebemos, então, como que a experiência literária, seja ela por meio da escrita ou da leitura, auxilia no processo de desenvolvimento do discurso e na ampliação da “bagagem” do leitor, enriquecendo-o e proporcionando a vivência – ainda que ficcional – de diferentes realidades porque: “No exercício da literatura, podemos ser outros, podemos viver como outros, podemos romper os limites do tempo e do espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos”. (COSSON, 2011, p. 17)

Nessa mesma perspectiva, Antonio Candido (2004) afirma que a literatura organiza, liberta, humaniza. No entanto, para que “cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização” (COSSON, 2011, p. 17). É necessário renovar os meios, para que a literatura alcance o seu fim, auxiliando-nos na compreensão de nós mesmos, do “outro” e do mundo.

Deparamo-nos, assim, diante de uma questão preocupante no processo de ensino e aprendizagem da literatura: como fazer com que ela seja um possível caminho para a formação e a humanização? Cosson (2011), na qualidade de professor da área de Letras, aponta a necessidade de unir o ensino de literatura à educação, uma vez que aquela possui a função não somente de ensinar a ler e a escrever, mas sobretudo ampliar o contato de um indivíduo com a cultura, já que, ao longo da história, podemos identificar o seu caráter educativo, como este autor assinala:

O uso da literatura como matéria educativa tem longa história, a qual antecede a existência formal da escola. (...) Daí a subvenção dos dramaturgos pelo Estado e a importância do teatro entre os gregos. Do mesmo modo, é bem conhecida a fórmula horaciana que reúne na literatura o útil e o agradável. Essa tradição cristaliza-se no ensino da língua nas escolas com um duplo pressuposto: a literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente um indivíduo. (COSSON, 2011, p. 20)

A proposta de Cosson surge como um grande desafio, pois o que se observa no ambiente escolar, no caso do ensino médio, por exemplo, é um ensino limitado e focado predominantemente no estudo da história da literatura, demarcada por meio de períodos cronológicos, características dos movimentos literários e pela contemplação de autores com seus respectivos dados bibliográficos.

Essa perspectiva tradicional, além de descaracterizar o ensino da disciplina em questão – pelo fato de não proporcionar o elemento humanizador – também não contempla a leitura, pois o que se percebe geralmente nas escolas, ainda nos dias de hoje, é o estudo fragmentado das obras, utilizados simplesmente para que se possa observar as características dos períodos literários trabalhados em sala. Ou seja,

Os que se prendem aos programas curriculares escritos a partir da história da literatura precisam vencer uma noção conteudística do ensino para compreender que, mais que um conhecimento literário, o que se pode trazer ao aluno é uma experiência de leitura a ser compartilhada. (COSSON, 2011, p. 23)

Outro problema muito comum é o impasse entre considerar ou não o cânone. Muitas vezes os professores optam por não utilizar textos canônicos pelo receio de que podem não interessar aos alunos. Verifica-se, então, uma substituição do objeto de ensino da literatura, ou seja, os textos literários considerados fundamentais são abandonados e cedem espaço para as canções, filmes etc. Será esse o caminho único para atrair o aluno?

Surge, assim, a necessidade de renovar a escolarização da literatura a fim de recuperar o seu sentido, do contrário, ela se converterá “em um simulacro de si mesma que mais nega do que confirma seu papel de humanização”. (COSSON, 2011, p. 23). Mas como fazê-lo de forma que essa renovação seja atrativa para o aluno? De maneira que associe a leitura literária ao prazer do texto? Cosson salienta que “os livros, como os fatos, jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola”. (COSSON, 2011, p. 26)

Visto isso, percebe-se o papel fundamental que a escola exerce quanto ao processo de leitura do texto, que não significa simplesmente decodificar símbolos, seria explorar significados por meio do conhecimento prévio que cada um possui. Toda leitura é, por assim dizer, um processo de troca que envolve além do leitor e do escritor, o âmbito social em que se vive, uma vez que este contexto contribui diretamente para o processo de interpretação e (re)construção de sentidos. “O bom leitor,

portanto, é aquele que agencia com os textos os sentidos do mundo, compreendendo que a leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo”. (COSSON, 2011, p. 27)

Por isso a importância de valorizar uma leitura que contemple os sujeitos que a ela estão relacionados. O processo ascendente de leitura – que parte do texto para o leitor, bem como o processo descendente – que parte do leitor para o texto devem ser igualmente trabalhados, tendo em conta a leitura interativa que se conforma entre leitor e texto, uma vez que é a conciliação dos dois processos que constituem a interação característica do ato de ler e que torna o leitor em uma espécie de coautor do texto porque ele também colabora para a construção de significados através do diálogo que travam entre si. Logo, “interpretar é dialogar com o texto tendo como limite o contexto. Esse contexto é de mão dupla: tanto é aquele dado pelo texto quanto o dado pelo leitor; um e outro precisam convergir para que a leitura adquira sentido”. (COSSON, 2011, p. 41)

É essa construção de sentidos que caracteriza o processo de leitura interativa, tornando-o ao mesmo tempo agradável e formador do saber, pois, quando confronta valores, a leitura não somente confirma bases de conhecimento, como também deperta a capacidade de questionar, movimentando o leitor, retirando-o da inércia. Em *O Prazer do Texto* (2004), Roland Barthes apresenta uma distinção entre o texto de prazer e o texto de fruição quando considera como:

Texto de prazer: aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática *confortável* da leitura. Texto de fruição: aquele que põe em estado de perda, aquele que desconforta (talvez até um certo enfado), faz vacilar as bases históricas, culturais, psicológicas do leitor, a consistência de seus gostos, de seus valores e de suas lembranças, faz entrar em crise sua relação com a linguagem. (BARTHES, 2004, p. 20)

Percebemos, então, a importância de considerar o texto de prazer tanto quanto o de fruição, pois enquanto o primeiro atrai o aluno, indo ao encontro de suas expectativas, de seus gostos; o segundo possibilita o questionamento, abalando suas bases culturais, substituindo o comodismo pelo interesse em refletir e buscar novos rumos de conhecimento. A associação de ambos é de grande valia para que se amplie a formação cultural do aluno, garantindo a valorização do prazer do texto.

Sendo assim, observamos a importância da literatura como formadora justamente porque, quando devidamente explorada em suas potencialidades, possibilita a reflexão por meio das múltiplas vozes que fa-

zem parte do processo de leitura. Cabe ao professor, então, “criar as condições para que o encontro do aluno com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos”. (COSSON, 2011, p. 29)

Como ponto intermédio entre o livro e o aluno, o professor é responsável tanto pelo incentivo à leitura, como pela seleção das obras que serão trabalhadas em sala de aula. Dessa maneira, urge mesclar a abordagem canônica à contemporânea, de modo que não se perca a herança cultural deixada pela primeira e a possibilidade de uma maior aproximação com o espaço-tempo do aluno através da segunda. A respeito desta questão, Cosson propõem que:

Ao selecionar um texto, o professor não deve desprezar o cânone, pois é nele que encontrará a herança cultural de sua comunidade. Também não pode se apoiar apenas na contemporaneidade dos textos, mas sim em sua atualidade. (COSSON, 2011, p. 35)

Assim, Cosson (2011) também aponta como fator fundamental, a distinção entre obra contemporânea e obra atual. Ou seja, a obra não necessariamente precisa ser contemporânea – escrita e publicada no tempo do aluno – para atraí-lo, precisa sobretudo fazer sentido para ele no tempo que vive, independente de sua época de escrita e publicação, o que caracteriza a obra atual. “E essa atualidade [da obra] que gera a facilidade e o interesse de leitura dos alunos” (COSSON, 2011, p. 34) e que proporciona o letramento literário.

3. A problemática da história da literatura

A disciplina história da literatura vem sendo intensamente criticada pelo meio acadêmico. Criada em um contexto cientificista do século XIX, tem sido considerada ultrapassada para as necessidades atuais. No entanto, duas posturas extremas têm sido adotadas no ensino básico e universitário de literatura: ou sua total negação ou sua completa afirmação. Sendo assim, ou não se deve mais ensinar literatura com base na sucessão de fatos ou é privilegiada justamente tal linha do tempo com seus estilos de época em sequência.

Para refletir sobre uma forma justa de tratar a história da literatura, faz-se necessário entender a história desta disciplina, o contexto do seu surgimento, as características inerentes a ela e a possibilidade de adaptar-se aos novos tempos.

Para Souza (2006, p.92), a disciplina é um produto oitocentista da visão de história como uma ciência moderna, a qual assumia a necessidade burguesa de estudar a sociedade e moldá-la ao seu projeto de classe. Influenciada pelo cientificismo da época proveniente das ciências naturais, a história adquire *status* e transmite seu modelo a outras disciplinas das humanidades. No âmbito da literatura, a disciplina história da literatura estabelece-se como hegemônica. Distingue-se pelas seguintes características:

...integralidade narrativa; esforço de reconstrução dos eventos segundo sua dinâmica específica; tentativa de explicação de uma época com base em seus antecedentes e de acordo com condicionamentos ou determinantes psicossociais, políticos, econômicos religiosos, linguísticos etc.; atenção exclusiva aos produtos escritos no vernáculo de cada país (SOUZA, 2006, p. 91-92)

Como se pode perceber na busca de um correspondente factual para explicar uma dada característica da obra, há um ideal de objetividade de que autenticaria o prestígio da disciplina. No entanto, essa isenção não pôde se concretizar (SOUZA, 2006, p. 95). Seja por meio de julgamentos explícitos, seja desconsiderando ou dando mais ou menos valor a um autor ou obra, a história da arte (SOUZA, 2006, p. 97) demonstra sua parcialidade. Como será trabalhado no tópico referente a Benjamin, o professor precisaria investigar essas brechas com os alunos. Por exemplo, poderia refletir sobre a escassez de mulheres com obras canônicas, como a menção realizada pela professora Elda Firmo Braga, nossa orientadora, no curso de literaturas hispânicas I, a María Zayas Sotomayor (1590-1661), uma escritora espanhola do século XVII que expressou e criticou a marginalização da mulher na sociedade da época.

A história da literatura originou-se também junto à necessidade de construção das identidades nacionais. Por isso, está tão vinculada ao ensino, por objetivar infundir no alunado o sentimento de pertencimento à nação na qual se insere. Essa herança chega aos dias de hoje engessada às instituições educativas. Contudo, no século XX, a disciplina entra em crise nas universidades, juntamente com o paradigma historicista, possuindo: “tão-somente uma existência nada mais que miserável, tendo se preservado apenas na qualidade de uma exigência caduca do regulamento dos exames oficiais”. (JAUSS, *apud* SOUZA, 2006, p. 100)

A história da literatura, supervalorizando o contexto em que uma obra se insere, acaba por negligenciar a própria literatura, com aquilo que é inerente a ela. Tal disciplina, criticada, movimentou novas vertentes teóricas. É a partir delas que surge a teoria da literatura com o intuito de

explorar de forma mais ampla e profunda as propriedades do texto literário em si mesmo.

Devemos nos perguntar por que teoria e história da literatura não se articulam nos cursos de letras? Essa seria uma alternativa, do nosso ponto de vista. Como veremos adiante, outra possibilidade seria conciliar a disciplina oitocentista com a literatura comparada, sem dispensá-la, pois também possui sua importância.

4. A perspectiva da literatura comparada

Embora o cânone literário contemple obras de fundamental importância pelo fato de funcionar como herança cultural e ser uma manifestação artística com determinados vínculos com a história da arte, muitas vezes exclui obras relevantes que poderiam ser exploradas a fim de enriquecer o estudo desenvolvido em sala de aula. Para tanto, utilizamos a perspectiva de Tania Carvalhal, em *Literatura Comparada* (2006), que considera a comparação como “um procedimento que faz parte da estrutura de pensamento do homem e da organização da cultura”. (CARVALHAL, 2006, p. 7)

A partir disso, percebemos que a comparação é inerente à natureza humana e está presente na vida de relação como mecanismo de generalização ou diferenciação. Ou seja, o confronto como parte do processo de investigação literária auxilia o comparativista a buscar e a refletir sobre as semelhanças e as diferenças entre os objetos analisados.

[A crítica literária] quando analisa uma obra, muitas vezes é levada a estabelecer confrontos com outras obras de outros autores, para elucidar e para fundamentar juízos de valor, não apenas com o objetivo de concluir sobre a natureza dos elementos confrontados, mas, principalmente, para saber se são iguais ou diferentes. (CARVALHAL, 2006, p. 7)

Então, utilizar essa proposta como base metodológica no ensino de literatura possibilita ao aluno criar nexos e explorar relações entre obras canônicas e contemporâneas, por exemplo. E, através dessas possíveis relações, aprimorar seu conhecimento e facilitar e ampliar o processo de compreensão do texto em foco, uma vez que o estudo de uma obra pode suprir as lacunas de outra em um procedimento de complementação de sentidos.

Pelo fato de uma obra não estar isolada em si mesma, seu conteúdo se expande na medida em que é articulada com outras e na medida em

que é lida, já que ocorre um diálogo/interação entre os sujeitos envolvidos no processo de leitura. Além disso, o processo de produção da escrita acontece através da intertextualidade porque “*todo texto se construye como mosaico de citas, todo texto es absorción y transformación de otro texto*” (KRISTEVA, 1978, p. 190), ou seja, toda obra carrega impressões daquela que a originou porque toda escrita é desenvolvida a partir de leituras anteriores e, assim, uma obra atualiza a outra, através de “um procedimento natural e contínuo de reescrita dos textos”. (CARVALHAL, 2006, p. 52)

Toda repetição está carregada de uma intencionalidade certa: quer dar continuidade ou quer modificar, quer subverter, enfim, quer atuar com relação ao texto antecessor. A verdade é que a repetição, quando acontece, sacode a poeira do texto anterior, atualiza-o, renova-o e (por que não dizê-lo) o reinventa. (CARVALHAL, 2006, p. 54)

É o passado que se cruza com o presente para ampliar os horizontes no que se refere ao processo de (re)construção de sentidos. Isso aponta para a necessidade do professor valorizar, além do cânone, obras literárias que possam gerar uma gama de riquezas quando usufruídas em seu potencial e, principalmente, quando articuladas com manifestações literárias diversas.

A palavra representante dessa perspectiva comparada é, então, contraste porque:

A comparação não é um fim em si mesma, mas apenas um instrumento de trabalho, um recurso para colocar em relação uma forma de ver mais objetivamente pelo contraste, pelo confronto de elementos não necessariamente similares e, por vezes mesmo, díspares. Além disso, fica igualmente claro que comparar não é justapor ou sobrepor, mas é, sobretudo, investigar, indagar, formular questões que nos digam não somente sobre os elementos em jogo, mas sobre o que os ampara. (CARVALHAL, 1991, p. 2)

Além da relação entre literaturas, esse recurso comparativo pode contemplar também possíveis diálogos da literatura com outros campos do saber e com outras artes, conformando, dessa maneira, uma relação que tem como base tanto a intertextualidade quanto a interdisciplinaridade. Ou seja, a especificidade da literatura comparada “é lograda pela atribuição à disciplina da possibilidade de atuar entre várias áreas, apropriando-se de diversos métodos, próprios aos objetos que ela coloca em relação”. (CARVALHAL, 1991, p. 1). Neste sentido, a literatura comparada é tida como:

...o estudo das relações entre literatura de um lado e outras áreas do conhecimento e crença, como as artes (pintura, escultura, arquitetura, música), filoso-

fia, história, as ciências sociais (política, economia, sociologia) as ciências, religiões, etc. de outro. Em suma, é a comparação de uma literatura com outra ou outras, e a comparação da literatura com outras esferas da expressão humana. (REMAK, *apud* CARVALHAL, 1991)

A abordagem *interartística*, dentro do viés da literatura comparada, nos auxilia, assim, no processo de interpretação do texto, possibilitando uma maior capacidade de explorar os elementos apresentados, uma vez que os diferentes campos e áreas, quando se cruzam, ampliam os horizontes no tocante ao processo de (re)criação de significados.

Dessa forma, na perspectiva interartística, confrontar diferentes linguagens artísticas, explorar as possíveis relações que possam se construir entre elas, são recursos valorizados no âmbito do ensino de literatura, já que cada arte, a partir de suas especificidades, poderá dar a sua contribuição, complementando-se entre si. Assim, a pintura e/ou a música, por exemplo, podem contribuir para novas e diferentes possibilidades de (re)construção de sentidos nos processos de leitura e de estudo do texto literário.

5. A metáfora benjaminiana das ruínas e do crítico alegorista

Para Benjamin, o ponto de vista barroco, alegórico, é aquele que reconhece a *facies hipocrática* da história (BENJAMIN, 1984, p. 188), ou seja, a susceptibilidade das coisas ao declínio, à morte. A arte também é “vítima” do tempo, possui toda sua significação envolta no contexto em que foi produzida reduzida a ruínas. Distanciado dele, o crítico (e o leitor) precisa(m) desenvolver a habilidade de criar sentidos a partir das lacunas geradas naquela obra. O sentimento de impotência, de melancolia ante a impossibilidade de encontrar o sentido “original”, pela perspectiva alegórica é, no entanto, transformado em uma relação lúdica e livre com aquilo que se estuda, aguçando a criatividade do crítico – entendido como alegorista por Benjamin (1984, p. 204) – para que teça novos sentidos a partir do vazio, como podemos observar na citação abaixo:

Se o objeto se torna alegórico sob o olhar da melancolia, ela o priva de sua vida, a coisa jaz como se estivesse morta, mas segura por toda a eternidade, entregue incondicionalmente ao alegorista, exposta a seu bel-prazer. Vale dizer, o objeto é incapaz, a partir desse momento, de ter uma significação, de irradiar um sentido; ele só dispõe de uma significação, a que lhe é atribuída pelo alegorista. Ele a coloca dentro de si, e se apropria dela [...] Em suas mãos, a coisa se transforma em algo diferente, através da coisa, o alegorista fala de algo diferente, ela se converte na chave de um saber oculto, e como emblema desse saber ele a venera. (BENJAMIN, 1984, p. 205)

Além de ser embotada pela temporalidade, a obra de arte é mortificada pela própria crítica, que atribui determinados saberes as manifestações artísticas, limitando seus contornos. Entretanto, tal atividade é necessária, pois sem a estruturação teórica das características do belo em dada obra, este será efêmero, não terá registro. Cabe ao crítico transformar seu teor factual, o componente histórico da obra, em conteúdo de fato (BENJAMIN, 1984, p. 204). Segundo Muricy (2009, p. 173), “o trabalho da crítica seria, para Benjamin, o de tornar as obras de arte alegóricas”, um “emblema”, “um saber oculto” que garante a renovação de sentidos passíveis de serem extraídos de um objeto artístico, em nosso caso, a literatura. A alegoria é uma estratégia, um esquema para fixar um saber revelado (BENJAMIN, 1984, p. 206), que sugerimos, aqui, como um meio de se realizar a leitura literária, conforme será explicado a seguir.

Benjamin aponta como exemplo máximo de obra que se desgasta no tempo aquela pertencente ao Barroco. Os múltiplos artifícios do artista não encantam mais, desgastaram-se. Nossa percepção para tal obra só vê ruínas, truques sem sentido de uma época a qual não pertencemos. O professor seria o responsável por fazer o aluno enxergar no texto não contemporâneo sua atualidade. Para isso a literatura comparada é de suma importância. Como um objeto alegórico, o texto literário se torna livre para ser associado com outros que revelem algo que a história da literatura ainda não nos trouxe.

Aqui, nos propusemos a analisar um texto sob o prisma de outro texto, como por exemplo, uma poesia da escritora mexicana Sórora Juana de la Cruz (1651-1695), século XVII, pelo viés de uma música de uma atual e famosa cantora pop, Julieta Venegas (nascida nos Estados Unidos em 1970, mas filha de mexicanos), ambas enlaçadas a partir de uma mesma temática, aqui, o amor platônico.

No entanto, para Benjamin (*apud* GAGNEBIN, 2014, p. 2), é necessário descobrir primeiramente o que uma obra antiga possui de diferente da atualidade, isto é, a comparação aqui não se daria somente pela identificação dos elementos semelhantes, mas sobretudo daqueles diferentes, outra possibilidade de trabalho, como observamos no tópico anterior sobre literatura comparada na citação de Carvalhal (1991, p. 2). A partir da análise desse componente díspar, revisitado pelo olhar do crítico, o leitor deveria apurar sua sensibilidade para enxergar a fragilidade das categorias dos estilos de época preconizados pela tradição, subvertendo sua sistemática.

Benjamin (*apud* MURICY, 2009, p. 195) opõe dois tipos de temporalidade: uma *intensiva*, específica das obras de arte, que romperia com uma *extensiva*, a linearidade historicista, em sua cronologia de *modelo evolutivo-biológico*. A temporalidade intensiva seria aquela obtida por uma interpretação e que fosse capaz de gerar nexos atemporais. Essas conexões recuperam a obra da pobreza e estabilidade a que foi submetida pela história da arte. Vale lembrar que para Benjamin a história seria a versão dos vencedores, levando um determinado texto a ter seu lugar conveniente à ideologia dominante (1994, p. 225).

Toda referência realizada aqui ao crítico também deve ser aplicada ao leitor. Nesse caso, professores precisariam enfrentar o desafio de apresentar de forma atrativa e dinâmica o texto literário aos seus alunos. Desse modo, alimentando-nos do ponto de vista benjaminiano, somos chamados a dar importância e a buscar compreender a face oculta, alegórica de cada obra que estudamos, para que consigamos, assim, construir outros caminhos que não aqueles cristalizados pelo *status quo*. Essa abordagem certamente poderia contribuir para tornar o aluno um indivíduo mais autônomo, que busca sentidos para além daqueles que são repetidos pela tradição.

6. Descrição das atividades realizadas na monitoria e aplicação dos conceitos do referencial teórico

Junto à supervisão de nossa orientadora, a experiência na monitoria nos possibilitou a elaboração de atividades, bem como sua aplicação na turma de literaturas hispânicas I, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, no semestre letivo de 2014.1. Dentro do programa da disciplina citada, selecionamos alguns tópicos que pudessem ser contemplados em atividades e posteriormente planejamos como elas seriam desenvolvidas.

A partir dessa oportunidade, tivemos como perceber toda a dedicação que a proposta de uma atividade acadêmica requer e os procedimentos que estão diretamente relacionados à sua elaboração. Além da preocupação com o conteúdo a ser aplicado, propor uma atividade exige também a seleção de obras e teóricos a serem trabalhados e uma metodologia adequada para relacionar a aplicação do conteúdo da disciplina em questão ao objetivo a ser alcançado.

Assim, pudemos, ao longo das reuniões com nossa orientadora, estudar os teóricos escolhidos e pensar como poderíamos aplicar a proposta de cada um deles às atividades para a turma, aliando tudo isso ao conteúdo previsto pelo programa de literaturas hispânicas I. Salientamos que o contato com o estudo teórico foi fundamental para que pudéssemos criar alicerces e respaldar o trabalho que seria desenvolvido.

Pensamos as atividades, então, de maneira que os alunos pudessem resgatar o conteúdo ministrado previamente pela professora em sala de aula. Dessa forma, depois do conteúdo apresentado e trabalhado, as atividades contribuiriam para, além de praticarmos o conhecimento desenvolvido e adquirido no tocante ao exercício da docência superior, auxiliar os alunos a desenvolver linhas de pensamento acerca do tema estudado sob o viés da teoria aplicada.

6.1. Adélia e a mística

A partir do estudo da mística espanhola, os alunos estudaram criações poéticas de autores como Santa Teresa de Jesús (1515-1582) e San Juan de la Cruz (1542-1591) e, dentro dessa temática, buscamos desenvolver uma atividade que relacionasse o conteúdo à proposta que vínhamos trabalhando em nossas reuniões. Assim, a fim de valorizar a temporalidade intensiva proposta por Benjamin (*apud* MURICY, 2009), consideramos relevante levar para o cenário da sala de aula o estudo de uma autora contemporânea que dialogasse com o estudo da mística da Espanha do século XVI.

Decidimos, então, propor um trabalho com as poesias de Adélia Prado (1934-), escritora brasileira, cuja poesia está fortemente permeada pela temática cristã. A religiosidade, portanto, surge como um ponto de interseção entre a mística espanhola e a obra da autora mencionada, embora existam alguns séculos de distância entre ambas.

Selecionamos os vídeos *Adélia Prado Fala Sobre Amor* e *Adélia Prado Fala Sobre o Amor* (Continuação) para que os alunos conhecessem um pouco sobre Adélia e sua visão acerca da sublimidade do amor. A autora estabelece, nestes vídeos, uma aproximação entre o amor divino e profano, inclusive, em suas poesias aproxima a imagem de Cristo à do homem comum, atribuindo semelhanças ao amor dispensado a um e a outro.

Depois do vídeo, tivemos um momento para debate, em que foi possível dar oportunidade para os alunos se colocarem e relacionarem a temática do amor, segundo a visão da Adélia e segundo o estudo da mística à suas próprias vidas, o que configura a proposta de Cosson (2011) quando aponta para a importância da atualidade da obra, considerando que o estudo literário deve fazer sentido para o aluno.

Em seguida, trabalhamos junto aos alunos duas poesias da Adélia: “Pelicano” e “O Sacrifício”, presentes em *Poesia Reunida* (1991), propondo um estudo comparativo embasado no estudo de Carvalhal (2006) entre a poesia mística espanhola e a criação poética da autora brasileira.

Esse diálogo intercultural – por aproximar a literatura espanhola da brasileira – e interliterário – por propor uma relação entre poéticas relativas à autoras, épocas e regiões diferentes – propôs uma atualização do passado por meio de uma articulação com o presente, uma vez que relaciona o estudo de obras previstas pelo cânone ao estudo de textos contemporâneos, como sinalizado por Cosson (2011). E, além disso, nesse jogo comparativo, uma poesia não apenas complementa a outra, como a atualiza e a renova, conforme aponta Carvalhal (2006).

Ainda dentro desses propósitos, elaboramos uma atividade escrita para que os alunos, respaldados pelo estudo da mística e pela atividade comparativa em torno das poesias de Santa Teresa de Jesús, San Juan de la Cruz e Adélia Prado, pudessem relacionar fragmentos referentes à mística carmelitana (PEDRAZA JIMÉNEZ; RODRÍGUEZ CÁCERE, 1980) às poesias “Pelicano” e “O Sacrifício” e aos vídeos assistidos em aula. Assim, os alunos puderam experimentar a união entre o prazer e o letramento literário, estabelecendo nexos atemporais e (re)construindo sentidos por meio do estudo comparativo.

6.2. Sor Juana, pintura e músicas

Em outro momento, trabalhamos com três poemas de Sórora Juana Inés de la Cruz – (1) “*Muestra se debe escoger antes morir que exponerse a los ultrajes de la vejez*”, (2) “*Quéjase de la suerte: insinúa su aversión a los vicios, y justifica su divertimento a las musas*”, (3) “*Contiene una fantasía contenta con amor decente*” – cada um foi relacionado a outra obra artística, uma pintura ou música. Retomamos aqui o que foi mencionado no tópico sobre literatura comparada, o intuito de criar relações é usar um texto para indagar, investigar outro (CARVALHAL,

1992, p. 10). Considerando que são linguagens artísticas distintas, essas diferenças enriquecem, trazem dados novos, facilitam a compreensão do texto literário.

Começamos a aula explicando nossa proposta metodológica, para que os alunos fossem iniciados no conceito de *interartístico* (CARVALHAL, 1992). Apontamos para eles a importância de buscar alternativas à história da literatura. Explicitamos que estávamos experimentando possibilidades baseadas em novas formas de se pensar o ensino de literatura.

Trabalhamos o primeiro poema de Sórora Juana a partir de uma comparação com o quadro *En un abrir y cerrar de ojos*, do pintor espanhol Juan de Valdés Leal (1622-1690), e com a canção *Mon amie la rose*, da cantora francesa Françoise Hardy (1944-). As três linguagens artísticas contempladas aqui – literatura, pintura e música – apontavam para a temática da efemeridade da vida. No poema, o eu lírico alerta para a necessidade de aproveitar-se a vida enquanto se é jovem e belo, pois é melhor antes morrer que submeter-se ao sofrimento da velhice. Na pintura, temos uma caveira em cima de um globo – o que mostra a onipotência da morte – apontado para um amontoado onde há livros, coroa, cetro, objetos relacionados ao poder. Temos então a pintura e o poema contemporâneos a um período histórico permeado pela fugacidade, pela ameaça das marcas do tempo, seja pela velhice, seja pela morte. Na canção francesa, temos a mesma alegoria barroca da rosa, presente no poema, símbolo da beleza vã e efêmera. Salientamos que no trabalho comparativo entre obras de épocas distintas, tornou-se claro o elemento “cultural, por extensão, o social” (CARVALHAL, 1991, p. 2) que atravessa as obras. Isso significa que pudemos fazer uma reflexão com os alunos sobre a possibilidade de se pensar um substrato cultural da sociedade ocidental, em que a preocupação com a velocidade da passagem do tempo é herdada da mentalidade clássica. Refletimos também acerca da universalidade dos temas expostos nas atividades, sendo esta característica certamente o fator atualizador da obra. Então, relacionamos este poema e os outros dois trabalhados ao nosso modo de estar no mundo, a como nos sentimos, levando o aluno, a partir de suas experiências, de seu conhecimento de mundo, a confrontá-los com a obra.

O segundo soneto, foi analisado em comparação a carta *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*, uma vez que ambos os textos mencionam a ânsia por conhecimento característica de Sor Juana, bem como as perseguições que a autora sofria em virtude disso, expressando a situação social da mulher no contexto do século XVII, mulher essa que deveria estar

atrelada ou preocupar-se somente com as atividades domésticas ou de culto religioso.

Sor Juana, em *la Respuesta a Sor Filotea*, sistematiza um manifesto de rebeldia intelectual frente a uma situação injusta, reivindica el derecho de las mujeres a la cultura, ironiza sobre los que creen que sólo pueden realizar «filosofías de cocina» y señala como única aspiración su afán por el conocimiento: «Yo no estudio para escribir, ni menos para enseñar..., sino sólo por ver si con estudiar ignoro menos». (SÁNCHEZ LLAMA, 1990)

Aproveitamos a proposta da literatura comparada, apontada por Carvalho (2006), quando destaca a importância do ato comparativo para identificar não somente semelhanças, como também diferenças para confrontar a questão da valorização do conhecimento presente tanto em *Quéjase de la suerte: insinúa su aversión a los vicios, y justifica su divertimento a las musas*, quanto em *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz* com a pintura *En un abrir y cerrar de ojos* que, ao contrário, sublinha a ideia de que os bens materiais e, até mesmo o conhecimento, são fugidios, pois o corpo, que é perecível, não detém esses bens após a morte. No entanto, vale ressaltar que no poema há, como no quadro, uma moral que prega o desapego dos bens materiais, bem como da beleza física, ponte que podemos fazer com a música francesa também.

O terceiro soneto foi apresentado em comparação ao quadro *Eros y Psiqué*, do pintor flamenco Anthony van Dyck (1599-1641), e à canção *Amores Platónicos*, de Julieta Venegas, sinalizando a ideia do amor platônico, puro, idealizado, que não se concretiza.

Reiterando o componente cultural que nos atravessa, novamente estamos em dívida com a Antiguidade Clássica, inventora do amor platônico. Na aula, comentamos o mito de Eros e Psique, o fato de Psique nunca poder ver seu amor para que ele dure. Retomamos também a literatura mística, conteúdo que os alunos estudaram anteriormente. Eros e Psique personificam o amor e a alma, interlocutor e enunciador, respectivamente, da poesia mística.

A música de Venegas e o poema de Sor Juana estão muito relacionados, apesar da distância temporal. A cantora apresenta a *metáfora* como um elemento capaz de sustentar o amor platônico, criando com ela uma imagem a ser admirada. É assim que o eu lírico de Sor Juana também define seu amado: “*imagen del hechizo que más quiero, sombra de mi bien esquivo, bella ilusión, dulce ficción*”. Desta forma, buscamos evidenciar os possíveis sentidos que poderiam ser criados a partir da música e do quadro apresentados, levando em conta também a manifestação

do amor platônico na atualidade.

Nessa atividade priorizamos, então, a comparação entre diferentes artes que contribui para uma maior compreensão acerca dos fenômenos estéticos porque:

Se de um lado, pondo em relação duas ou mais literaturas o investigador quer melhor compreender a literatura em si mesma, de outro, relacionar duas ou mais formas de expressão artística nos diria mais sobre os fenômenos estéticos em si. (CARVALHAL, 1991, p. 5)

Esse acúmulo de sensações, propiciado pelas distintas linguagens artísticas, contribui para despertar diferentes experiências no processo de recepção, uma vez que cada arte ocupa uma lacuna sensorial e, em conjunto, funcionam “como sistemas de signos que põem em movimento toda uma série de associações fundadas em experiências individuais e coletivas”. (CARVALHAL, 1991, p. 8)

7. Conclusão

Este artigo foi mobilizado pelas inquietações que sentimos diante da hegemonia e predomínio da história da literatura no tratamento didático da literatura. Ano após ano não conseguíamos ver uma mudança; entretanto, participar da monitoria de literaturas hispânicas I, na UERJ, foi uma oportunidade que tivemos para entendermos como funciona o planejamento de um curso, quais as dificuldades, quais as brechas para alterações e também de entrarmos em contato, por meio da pesquisa, com outras abordagens no âmbito do ensino de literatura.

Aprendemos que o caminho rumo ao “novo” precisa ser estruturado, para que não nos percamos. Essa base advém necessariamente do estudo teórico, no nosso caso, da compreensão do que é o letramento literário, da reflexão sobre o papel e a crítica que deve ser feita à história da literatura, da metodologia da literatura comparada, do entendimento benjaminiano de que a literatura é alegórica, um objeto enigmático capaz de relevar sentidos ocultos ao conhecimento da tradição.

Acreditamos que, com as atividades propostas e realizadas, conseguimos experimentar a possibilidade de relativização de um determinado esvaziamento do objeto literário e de falta de espaço pleno de (re)construção de sentidos múltiplos. Esvaziamento e falta de espaço ocasionados, muitas vezes, pelo privilégio que, ainda hoje, a história da literatura goza nas aulas de literatura no ensino básico e, em menor me-

dida, no ensino superior, no nosso caso, no curso de graduação em letras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Adélia Prado *fala sobre amor*. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=2rm05iFibUE>> e em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=7MSH11AJuxQ>>. Acesso em: 24-08-2014.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

_____. *Origem do drama barroco alemão*. Trad, apres. e notas de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1984.

CANDIDO, Antonio. “O direito à literatura”. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

CARVALHAL, Tânia Franco. *Literatura comparada*. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Literatura comparada: estratégia interdisciplinar*. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, Niterói, n. 1, p. 9-21, 1991.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2011.

DE LA CRUZ, Sor Juana. *Sonetos*. Disponível em:

<http://www.poesi.as/Sor_Juana_Ines_de_la_Cruz.htm>. Acesso em: 28-08-2014.

_____. *Respuesta a Sor Filotea de la Cruz*. Disponível em:

<<http://www.ensayistas.org/antologia/XVII/sorjuana/sorjuana2.htm>>DYC

K. Antonhy Van. *Eros y Psiqué*. Disponível em:

<<http://lucienefelix.blogspot.com.br/2014/02/eros-e-psique-condicao-sine-qua-non.html>>. Acesso em: 27-08-2014.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. *A propósito do conceito de crítica em Walter Benjamin*. Disponível em:

<www.revistas.usp.br/discurso/article/viewFile/37898/40625>. Acesso em: 27-08-2014.

HARDY, Françoise. *Mon amie la rose*. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=jxtOIBAFOhk>>. Acesso em: 27-08-2014.

KRISTEVA, Julia. *Semiótica*. Madrid: Fundamentos, 1978.

LEAL, Juan de Valdés. *En un abrir y cerrar de ojos*. Disponível em: <http://www.columbia.edu/cu/spanish/courses/spanish3349/07crisisimperiarte_valdesleal.html>. Acesso em: 27-08-2014.

MURICY, Katia. *Alegorias da dialética: imagem e pensamento em Walter Benjamin*. Rio de Janeiro: Nau, 2009.

PEDRAZA JIMÉNEZ, Felipe B.; RODRÍGUEZ CÁCERES, Milagros. *Manual de literatura española II*. Renacimiento. Pamplona: Cénlit, 1980.

PRADO, Adélia. *Poesia reunida*. São Paulo: Siciliano, 1991.

Revista Brasileira de Literatura Comparada. Disponível em: <http://www.abralic.org.br/download/revista/Revista_Brasileira_de_Literatura_Comparada_-_01.pdf>. Acesso em: 28-08-2014.

SÁNCHEZ LLAMA, Íñigo. *La lente deformante: la visión de la mujer en la literatura de los Siglos de Oro*. 1990. Disponível em: <http://cvc.cervantes.es/literatura/aiso/pdf/02/aiso_2_2_051.pdf>.

SOUZA, Roberto Acízelo de. *Iniciação aos estudos literários: objetos, disciplinas, instrumentos*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

VENEGAS, Julieta. *Amores platônicos*. Disponível em: <<http://letras.mus.br/venegas-julieta/1656189>>. Acesso em: 27-08-2014.

O BLOG NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA¹⁷⁵

Mônica Cardoso de Sá (UEMS)
teacher.monica@outlook.com

RESUMO

A língua inglesa é, hoje em dia, considerada o idioma global de comunicação e a língua universal da Internet. Graças a isto as pessoas são, a cada dia que passa, mais necessitada de aprender, usar e melhorar os seus conhecimentos nesta língua. No entanto, muitas vezes, não existe uma ligação real entre o processo de aprendizagem e o contexto em que a aprendizagem da língua ocorre, uma vez que a base do ensino e aprendizagem das línguas é a simulação de situações, atividades, diálogos e representações que, com o uso continuado, levam ao desinteresse e à diminuição da motivação dos alunos. Com este tipo de trabalho na sala de aula, as atividades surgem sem a sua vertente comunicativa, desligadas da sua função real, longe das necessidades concretas dos alunos, a quem se torna muito difícil compreender a razão de aprenderem aquela língua. À maioria dos alunos de inglês como língua estrangeira faltam possibilidades de contato e comunicação com nativos deste idioma e de utilização daquilo que aprenderam. Os blogues fazem com que esta situação se altere, uma vez que, imbuídos do seu potencial criativo e do seu contexto desinibidor, fornecem aos alunos um público e possibilitam a comunicação autêntica.

Palavras-chave: *Blog. Ensino. Língua inglesa. Internet.*

1. Introdução

O histórico envolvendo o ensino de língua estrangeira no Brasil, principalmente nas escolas públicas, por vezes não se tem resultados muito satisfatórios. Isto porque, as metodologias desmotivadoras recorrentes, com aulas puramente gramaticais ou com abordagens que pouco agradam aos alunos pós-modernos.

Muitas vezes, os professores recém-formados chegam às salas de aula motivados e cheios de expectativas e ideias para contribuir com o processo educativo, porém, depois de já estarem inseridos nas escolas se deparam com outra realidade, e passam a ministrar aulas como muitos outros professores, guiados por aulas gramaticais que não possibilitam nenhuma motivação a professores e alunos.

Devido a isso, esses professores acabam por utilizar a abordagem tradicional, e a dificuldade aumenta quando eles se deparam com um

¹⁷⁵ Uma versão deste trabalho foi apresentada no XVIII CNLF, em agosto de 2014.

ambiente escolar inadequado e turmas numerosas demais para desenvolver certas atividades, além de não ter material disponível, e tudo isso favorece a não aprendizagem por parte dos alunos e os professores em boa parte dos casos não se sentem totalmente seguros para ajudar os seus alunos a se desenvolverem através de outras habilidades da língua-alvo.

Para que se possa melhorar as condições de aprendizagem é preciso que haja uma conscientização por parte de toda a comunidade escolar, e que os professores revisem suas práticas de ensino e assim, contribuam para o crescimento de seus alunos, levando-os a uma aprendizagem significativa.

2. O blog como ferramenta pedagógica

Almeida et al (2012) observa que o uso do *blog* permite haja liberdade na escrita, já que é possível registrar o que se pensa.

Dentre essas particularidades, existe ainda a facilidade para criar os *blogs*, editar e publicar, a apresentação de conteúdos atualizados no alto da página, poucas seções internas, textos concisos, contextualização e interpretação por meio de comentários, atualização diária (podendo acontecer várias vezes ao dia), acesso público e gratuito, e possibilidade de interatividade.

Nessa perspectiva, é necessário que o docente participe de maneira ativa nos *blogs* os quais ele recomenda para os alunos, de modo a se tornar mais próximo dos mesmos, sobretudo no que se refere ao uso da linguagem, e à discussão de assuntos que, comumente, não estão inseridos no currículo escolar.

Oliveira e Cardoso (2009) lembram a importância da promoção do letramento verbal e visual e o que esses instrumentos são capazes de promover aos estudantes, a aproximação a eles proporcionada em rede, a identificação do aluno com o professor blogueiro, um ambiente a mais para orientação, maior reflexão sobre o conteúdo estudado, atualização, compartilhamento de conhecimentos, continuação dos estudos fora da sala de aula, divulgação de trabalhos realizados na escola, entre outros.

Focando este assunto no ensino de língua inglesa, é plausível que o professor estabeleça conexões comunicativas com os alunos, no intento de incentivá-los a praticar a leitura e a escrita, além da compreensão auditiva e da fala, e das habilidades social, de estudo ou de pensar, e de au-

toconscientização – como sugerem Holden e Rogers (2001).

Tudo isso ocorre de modo leve e espontâneo, uma vez que ele já tem o costume de usar tecnologias no seu dia-a-dia. Isto pode ser feito tanto dentro como fora da sala de aula, dependendo dos objetivos a serem alcançados pelo professor e pelos alunos.

Oliveira e Cardoso (2009) creem que os *blogs* podem suavizar as fronteiras de linguagem e aumentar o contato e a comunicação com falantes nativos de língua inglesa, pelo seu potencial inventivo e contexto desinibidor que permite que os alunos se comuniquem de maneira real.

3. O blog no ensino de língua inglesa

As práticas textuais que usam gêneros textuais, a exemplo do *blog*, constituem um terreno fértil para tornar mais significativa a aprendizagem da leitura e da escrita no ensino de línguas. O que se quer destacar, por ora, neste artigo, é que, além de ter a oportunidade de ler/escrever gêneros impressos, o educando poderá realizar essas atividades no *blog*, envolvendo-se com elas de modo a aprimorarem a sua atuação como leitores e escritores competentes, sendo suscitados a realizarem práticas de letramento quando fizerem uso do hipertexto e da multimodalidade.

Roth (2007) considera a internet um espaço didático-pedagógico que possibilita ao educando ser inserido em situações reais de interação por meio da linguagem, agir no mundo e sobre os outros e engajar-se em práticas textuais de leitura e produção de texto relevante a sua vivência.

Diante disso, torna-se imprescindível que os professores utilizem ferramentas pedagógicas que possibilitem um ensino favorável a esta finalidade, e o *blog* permite isso, uma vez que é um espaço em que a leitura e escrita são viáveis conforme uma interação e comunicação estabelecida, cuja dialogicidade entre os sujeitos é concebida, principalmente, porque, diferentemente de outras páginas na web, para ter acesso, não necessariamente, precisa ser usuário e, com isso, é admitida a postagem de comentários.

Já que a leitura na página impressa e no computador tem suas especificidades e pode ser realizada de forma fragmentada, considerando a escolha do leitor, viabiliza a formação de leitores independentes e críticos, pois interferem na navegação e escolhem o caminho a seguir a de-

pende de sua curiosidade e necessidade.

A escrita em e/ou de *blogs*, tanto no ensino de língua portuguesa como de língua inglesa, pode ser experienciada como uma atividade interativa de expressão entre pessoas num momento em que o receptor é também alguém importante para a construção do texto.

Assim, construir textos constitui um processo dinâmico, flexível, negociável, dialógico, interativo, uma possibilidade de se expandir o domínio dessa competência/habilidade linguística.

É interessante notar que em escritas em gêneros virtuais como o *blog*, o aluno pode se sentir mais motivado para esta atividade, pois não deverá escrever tão somente para o professor, mas para outro leitor que pode ser o colega, isto, numa situação autêntica de escrita.

O jogo de imagens, linguagens, sons, colunas verticais e horizontais cercadas de link, desafia o leitor/escritor em potencial que pode escolher seu trajeto para realizar essas atividades. Entre as competências e habilidades a ser desenvolvidas por meio de atividades, utilizando os *blogs*, Lara (2005) relaciona: organização do discurso; fomento do debate; construção da identidade; criação de comunidades de aprendizagens; compromisso com a audiência; documentação; análise prévia de outros *blogs*; responsabilidade na rede; conhecimento do *blog* como parte de um ecossistema digital. Todas elas têm no cerne o trabalho com a linguagem. Ainda no tocante ao aprimoramento da aprendizagem da leitura e da escrita, conforme Davis (2004), os professores podem mediar criação de um *blog* para discutir livros lidos, compartilhar ideias sobre determinados assuntos, escrever e discutir sobre notícias diárias e criar projetos em grupo, entre tantas outras.

Para Barros (2005), os *blogs* representam uma excelente oportunidade para educadores promoverem a alfabetização através de narrativas e diálogos. Sobre essa perspectiva, o trabalho com o *blog* passa a ser interessante, pois ele permite a convivência de diferentes textos, imagens e até música.

Assim, o *blog* deixa de ser um diário de bordo e passa a oferecer outras possibilidades, como chats, o perfil que funciona como uma espécie de biografia do autor do *blog*, fórum e álbuns de fotos. Percebe-se que esse gênero possibilita o diálogo com outros gêneros preexistentes e a interface verbal e não-verbal, a exposição de opiniões na web e, assim, o estabelecimento de interações e comunicações. Daí, o potencial desse

gênero para ser usado na educação.

Nota-se que as práticas de leitura e escrita em *blog* tomam forma em que a linguagem é usada com foco central na construção de sentido. Nas práticas textuais, isso deve ser considerado e articulado com as competências e habilidades que os educandos precisam desenvolver em língua portuguesa e língua inglesa.

É relevante que os *blogs* sejam motivadores e atrativos para a prática, pois não adianta usar outro recurso sem adequar a prática ao que ele necessita, dada a viabilidade de pesquisa, interação, cooperação, discussão, criação ofertada. Assim, o trabalho com o gênero deve referenciar interesses, identidades do educador e do educando.

4. Procedimentos metodológicos

Para este estudo foram selecionados dois *blogs* de professores de inglês sendo um deles o meu: *Blog da Teacher Mônica e English Teacher's Café*¹⁷⁶. Ambos foram escolhidos por serem *blogs* que tratam da língua inglesa de maneira contextualizada e por já serem utilizados pelos alunos no ambiente pesquisado para fins de consolidação de conteúdos aprendidos durante as aulas.

O primeiro contém uma série de segmentos de filmes e atividades utilizadas para avaliar a prática da língua de maneira divertida e desafiadora. Além desses filmes, o professor e/ou aluno de inglês pode encontrar curiosidades sobre a língua inglesa, atividades que podem ser impressas e/ou compartilhadas, dicas e sugestões de atividades, leituras diversas sobre a língua e aspectos culturais dos nativos de língua inglesa que os professores, alunos e demais pessoas poderão acessar em casa em casa. Dessa forma, aprender inglês se torna mais interessante e divertido.

O segundo *blog* contém atividades variadas, voltadas para o ensino da língua de maneira prática e estimulante, buscando a interação dos alunos. Pode ser utilizado durante uma aula para complementar o que o professor já vem trabalhando com a turma, levando-o a praticar seus conhecimentos em um contexto. É um *blog* para alunos e professores, pois também possui dicas de atividades a serem realizadas em sala de aula,

¹⁷⁶ *Blog da Teacher Mônica*: <http://blogdateachermonia.blogspot.com> e *English Teacher's Café*: <http://teachingenglishcafe.blogspot.com.br>.

dicas sobre o idioma, vídeos, tirinhas, entre outros.

A observação do uso destes *blogs* durante as aulas teve o objetivo de verificar de que maneira a língua inglesa pode ser ensinada em um contexto, fugindo da repetição e memorização de regras, as quais, ao longo dos anos, vêm desestimulando o aprendizado deste idioma no Brasil; além de analisar algumas atividades que podem auxiliar o professor nesta tarefa.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo (SOUZA, 2009), se baseou na busca da interação professor-aluno, aluno-aluno e aluno-professor durante as atividades que envolveram conteúdos gramaticais e culturais, visando à comunicação desses sujeitos na língua alvo.

5. Alguns resultados

Os conteúdos foram propostos de forma significativa e funcional, permitindo inferir sua adequação ao nível de desenvolvimento de cada um e representando um desafio alcançável, que causasse um conflito cognitivo e, deste modo, promovesse a atividade mental, motivasse a aprendizagem de novos conteúdos, estimulasse a autoestima e o autoconceito e ajudasse o aluno a adquirir competências relacionadas ao aprender a aprender, para torná-lo cada vez mais autônomo na sua aprendizagem. (ZABALA, 1998)

Desse modo, as atividades propostas foram selecionadas e elaboradas numa perspectiva comunicativa/pragmática, salientando o aluno como sujeito do processo ensino-aprendizagem. Além disso, o uso dos *blogs* nas aulas permitiu aos alunos o uso da língua inglesa de forma autêntica, já que podiam usar a linguagem real do dia-a-dia (D`EÇA, 2006), dando-lhes ao mesmo tempo a possibilidade de comunicarem sem medo de cometerem erros e de desenvolver suas competências comunicativas.

Com este trabalho realizado na sala de aula, os alunos foram o foco no processo ensino-aprendizagem, construíram seus conhecimentos ao realizarem as atividades propostas, procuraram as suas próprias soluções para os problemas, por exemplo, ao acessar as páginas das tarefas contextualizadas em inglês disponíveis no *blog*, interagindo, assim, com os conteúdos e reforçando sua autonomia e independência online.

Ao possibilitar a avaliação pelos pares e derrubar as barreiras das quatro paredes da sala de aula, foi possível atingir os objetivos do apren-

dizado na contemporaneidade, a saber: colaboração, inclusão, flexibilidade e aumento da importância dada aos alunos (OLIVEIRA & CARDOSO, 2009).

Ao longo desta investigação, e graças ao uso dos *blogs* no processo de ensino aprendizagem da língua inglesa, os alunos melhoraram a fluência e desempenho na língua, tanto a nível escrito como oral, de tal modo que, desenvolveram melhor suas competências comunicativas.

6. Considerações finais

De fato, parece imprescindível que a escola acompanhe as diversas maneiras de aprender que vêm surgindo à medida que novas ferramentas são implementadas na atualidade, deixando de utilizar um método tradicional de ensino e aprendizagem. Este estudo, inicial, verificou que os *blogs* podem impactar o processo de ensino aprendizagem da língua inglesa no curso livre de forma produtiva, criativa e interativa.

Assim, não há aqui a intenção de fazer generalizações, mas contribuir com o processo ensino-aprendizagem de modo que outros professores se interessem em utilizar uma abordagem que, de fato, funciona no ambiente estudado. Portanto, a partir dos resultados encontrados nesta pesquisa, pretende-se continuar a investigação ampliando este universo e buscando desvendar novas possibilidades de interação dos estudantes com a língua inglesa e as novas tecnologias da comunicação e da informação.

Apresenta-se aqui como indicativos a necessidade de se investir na formação do professor de línguas, de se rever propostas curriculares, pois na interface entre *blog* e ensino/aprendizagem de línguas, aprendizes e mediadores da práxis precisam se reconhecer como sujeitos dessas linguagens, podendo ler e gerir textos com liberdade, contemplando dimensões da língua, por meio da linguagem verbal, imagens e sons, aprimorar o conhecimento digital e vivenciar, com criticidade, o caráter interacional do gênero.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, J. M. de. et al. Uso do *blog* na escola: recurso didático ou objeto de divulgação? *Interscienceplace*, ed. 22, vol. 1, artigo nº 10, 2012.

BARROS, Moreno Albuquerque de. *Ferramentas informacionais para educação e alfabetização: considerações acerca do uso dos blogs como tecnologia educacional*. 2005. Disponível em:

<<http://www.bsf.tehospedo.com.br>>. Acesso em: 10-03-2015

D'EÇA, Tereza Almeida. O *blog* como elemento de motivação para a leitura e escrita na língua estrangeira. *Proformar Online*, ed. n. 15, 2006. Disponível em: <http://proformar.pt/revista/edicao_15/blog.pdf> Acesso em: 05-11-2012.

DERVIN, Fred. Podcasting demystified. *Language Magazine*, p. 30-31, agosto de 2006. Disponível em: <http://www.languagemagazine.com>. Acesso em: 12-03-2015.

HOLDEN, Susan; ROGERS, Mickey. *O ensino da Língua Inglesa*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2001.

LARA, T. *Blogs na educação: uso dos blogs na perspectiva construtivista*. *Revista Telos*, Madri, n. 65, p. 86-93, out.-dez. 2005. Acesso em: 03-2015.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, 1986.

OLIVEIRA, S. A.; CARDOSO, E. L. Novas perspectivas no ensino da língua inglesa: blogues e podcasts. *Revista Educação, Formação e Tecnologias*, 2009.

ROTH. Désirée Motta et al. *O gênero página pessoal e o ensino de produção textual em inglês*. In.: ARAÚJO (Org.). *Internet e ensino: novos gêneros outros desafios*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

SOUZA, C. H. M. de; GOMES, M. L. M. *Comunicação, educação e novas tecnologias*. Rio de Janeiro: FAFIC, 2009.

ZABALA, A. *A prática educativa*. Como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.