

REVISTA PHILOLOGUS

ISSN 1413-6457



Rio de Janeiro – Ano 21 – Nº 63
Setembro/Dezembro – 2015
Suplemento: Anais da X JNLFLP

R454

Revista *Philologus* / Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos. – Ano 21, Nº 63, (set./dez.2015) – Rio de Janeiro: CiFEFiL. 2.163 p. il.

Suplemento: Anais da X JNLFLP

Quadrimestral

ISSN 1413-6457

1. Filologia – Periódicos. 2. Linguística – Periódicos.

I. Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

CDU 801 (05)

EXPEDIENTE

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

Os artigos assinados são de responsabilidade exclusiva de seus autores.

Editora

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos (CIFEFiL)

Boulevard Vinte e Oito de Setembro, 397/603 – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ
pereira@filologia.org.br – (21) 2569-0276 e **http://www.filologia.org.br/revista**

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

Equipe de Apoio Editorial

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

Redator-Chefe: José Pereira da Silva

Conselho Editorial

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

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

Distribuição

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

REVISTA PHILOLOGUS VIRTUAL

www.filologia.org.br/revista

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-185 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – <http://www.filologia.org.br>

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETOR

José Mario Botelho

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Regina Céli Alves da Silva

SEGUNDA SECRETÁRIA

Eliana da Cunha Lopes

DIRETORA DE PUBLICAÇÕES

Anne Caroline de Moraes Santos

VICE-DIRETORA DE PUBLICAÇÕES

Naira de Almeida Velozo.

DIRETOR CULTURAL

Adriano de Souza Dias

VICE-DIRETORA CULTURAL

Agatha Nascimento dos Santos Dias

DIRETOR DE RELAÇÕES PÚBLICAS

José Enildo Elias Bezerra

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Dayhane Alves Escobar Ribeiro Paes

DIRETORA FINANCEIRA

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Maria Lúcia Mexias-Simon

**X JORNADA NACIONAL
DE LINGUÍSTICA E FILOGOLOGIA DA LÍNGUA PORTUGUESA
05 de novembro de 2015**

COORDENAÇÃO GERAL:

*José Pereira da Silva
José Mario Botelho
Adriano de Souza Dias
Agatha Nascimento dos Santos Dias*

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA:

*Anne Caroline de Moraes Santos
Eliana da Cunha Lopes
Regina Céli Alves da Silva
Maria Lúcia Mexias-Simon
Marilene Meira da Costa
Naira de Almeida Vellozo*

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO:

*Anne Caroline de Moraes Santos
Eliana da Cunha Lopes*

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO:

*Marilene Meira da Costa
José Mario Botelho*

COORDENAÇÃO LOCAL:

*Anne Caroline de Moraes Santos (UVA)
David Sena Lemos (UERR)
Eduardo Batista da Silva (UEG)
Eliabe dos Santos Procópio (UFRR)
Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
Expedito Eloísio Ximenes (UECE)
Evellyne Patrícia Figueiredo de Sousa Costa (UFMS)
Francisca Paula Soares Maia (UNILA)
José Flávio da Paz (FPA)
José Mario Botelho (FFP/UERJ)
Lindinalva Messias do Nascimento Chaves (UFAC)
Marcio Rogerio de Oliveira Cano (UFLA)
Maria Suzett Biembengut Santade (FIMI)
Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)
Valéria Viana Sousa (UESB)*

SECRETARIA GERAL:

Silvia Avelar Silva

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

**UNIVERSIDADE VEIGA DE ALMEIDA
RIO DE JANEIRO – RJ
e outras universidades brasileiras**

REITOR

Arlindo Viana

DIRETOR ACADÊMICO

Eduardo Maluf

PRÓ-REITORA DE GRADUAÇÃO

Katia Cristina Montenegro Passos

VICE-REITOR DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO

Maria Beatriz Balena Duarte

DIRETOR DO CAMPUS TIJUCA

José Luiz Meletti de Oliveira

COORDENADORA DO CURSO DE LETRAS

Flávia Maria Farias Baptista da Cunha

SUMÁRIO

0. Editorial	22
<i>José Pereira da Silva</i>	
1. A cena de enunciação e o ethos em Ruth Rocha	23
<i>Dayse Sampaio Lopes Borges, Thiago Soares de Oliveira, Denise Sampaio Lopes de Oliveira e Eliane Costa Almeida</i>	
2. A concordância nominal em textos escritos de alunos do ensino fundamental	37
<i>Cristiane Nogueira de Araújo, Jorge Augusto Alves da Silva e Valéria Viana Sousa</i>	
3. A conscientização crítica do discurso literário: ensino, sexualidade e teoria queer	58
<i>Elio Marques de Souto Júnior</i>	
4. A crítica genética e hermenêutica do soneto “O Mais Grave” do poeta Pedro Lyra.....	67
<i>Eleonora Campos Teixeira e Nascimento</i>	
5. A educação a distância como medida de inclusão social para portadores de deficiência	86
<i>Michele D’Avila Lopes</i>	
6. A estratificação do subjuntivo um processo de gramaticalização no português popular da cidade de Vitória da Conquista (BA)	97
<i>Vânia Raquel Santos Amorim, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva</i>	
7. A formação da voz passiva sintética: um processo de inacusativização verbal	116
<i>Érica Portas do Nascimento e Isabela Canossa</i>	
8. A gramaticalização do lá no corpus da língua falada e escrita do norte e noroeste fluminense	136
<i>Andressa Teixeira Pedrosa Zanon, Monique Teixeira Crisóstomo, Laís Teixeira Lima e Eliana Crispim França Luquetti</i>	
9. A importância das personagens femininas na obra <i>Reinações de Narizinho</i>	151
<i>Erivania Oliveira Dimano e Maria Leda Pinto</i>	

- 10. A importância do uso de história em quadrinhos no ensino da língua portuguesa e da literatura 158**
Edson Geraldo Spotti Silva Rego, Aucir Lucas Blanco Ferreira e Nataniel dos Santos Gomes
- 11. A importância dos movimentos migratórios e redes de relações sociais na configuração da comunidade de fala de Vitória da Conquista (BA) 166**
Danilo da Silva Santos e Jorge Augusto Alves da Silva
- 12. A intertextualidade no gênero discursivo anúncio publicitário a partir da estratégia protótipo didático 179**
Nelma Teixeira da Silva e Ester Maria de Figueiredo Souza
- 13. A leitura de imagem como mediadora no ensino das produções artísticas contemporâneas nas aulas de artes visuais 198**
Carlím Silva Paravidino
- 14. A língua que “curte” as evoluções tecnológicas do século XX e “compartilha” mudanças significativas para o mundo linguístico do século XXI 218**
Daniella Rocha Reis
- 15. A Linguística e a história em quadrinhos de Chico Bento 50 anos: “sarve a roça” 228**
Marly Custódio da Silva, Taís Turaça Arantes e Nataniel dos Santos Gome
- 16. A natureza dialógica da linguagem: discursos sobre o índio na literatura brasileira 240**
Giselda Maria Dutra Bandoli e Ingrida da Silva Ramos
- 17. A realidade contemporânea da união poliafetiva 252**
Bruna Moraes Marques, Raphaela Pinheiro de Almeida Bastos, Leila Alves Vargas, Millene Millen e Eliana Crispim França Luquetti
- 18. A realização do clítico reflexivo na fala popular de dois municípios do interior do estado da Bahia 261**
Jurgen Alves de Souza
- 19. A (re)construção do *ethos* discursivo da candidata Dilma Rousseff durante a campanha presidencial de 2010 284**
Cirleide Matos Jucá e Aline Saddi Chaves

- 20. A relevância da linguística funcional na formação de professores de língua portuguesa 304**
Mariane Mérida Silva, Otávio de Oliveira Castelane, Lenise Dutra Ribeiro, Eliana Crispim França Luquetti e Joane Marieli Pereira Caetano
- 21. A Saga do Cavalo Indomado: uma análise do ethos machista na obra barroiana 314**
Martha Caroline Duarte de Brito
- 22. A teoria de Hayden White e a língua portuguesa 326**
Marcelo Augusto Parrillo Rizzo
- 23. A tradição do poético como resgate da tradição oral na obra de João Guimarães Rosa 334**
Ana Maria Rocha Soares e Márcio Roberto Soares Dias
- 24. A utilização do laptop “uca” em uma escola municipal da cidade de Aparecida do Rio Negro e o ensino da língua inglesa 350**
Suiane Francisca da Silva e José Alan Rodrigues de Sousa
- 25. A variação na concordância nominal de número no português culto de Vitória da Conquista 372**
Gilberto Almeida Meira, Jorge Augusto Alves da Silva e Valéria Viana Sousa
- 26. A variante ni em Vitória da Conquista – BA: a avaliação do falante 389**
Maria Bethânia Gomes Paes
- 27. A Veja e o seu jeito tucano de ser: análise linguístico-textual de capas do gênero revista 404**
Carlos Alberto Moreira Dinucci Júnior e Joane Marieli Pereira Caetano
- 28. Ações para a integração árabe em Foz do Iguaçu 418**
Francisca Paula Soares Maia, Rajaa Nouredine, Yassine Ahmad Hijazi e Mamadou Alpha Diallo
- 29. Adão e Eva, o latim, a escrita visigótica e uma análise filológica 428**
Carolina Akie Ochiai Seixas Lima e Leandro Duarte Rust
- 30. Alfabetização e letramento: contribuições linguísticas e pedagógicas para atuação docente 437**
Liz Daiana Tito Azeredo da Silva, Marcela Vieira Coimbra e Eliana Crispim França Luquetti

- 31. Análise da linguagem oral e imagética no facebook 445**
Cristianne Castelo Branco de Oliveira e Letícia Reis de Oliveira
- 32. Análise da representação dos atores sociais em uma denúncia contra a ditadura militar no Brasil 459**
Jaqueline Aparecida Nogueira
- 33. Análise discursiva da série areia movediça a copa sob as dunas 470**
Angela da Cruz Silva e Luzimare Almeida Pilloto
- 34. Análise do *ethos* empregado na construção do personagem Aderbal Pimenta na novela *Babilônia* 494**
Camille Auatt da Silva, Gabriela do Rosario Silva e Sérgio Arruda de Moura
- 35. Análise do interdiscurso: violência e anúncio publicitário 503**
Heyde Ferreira Gomes e Márcio Rogério de Oliveira Cano
- 36. Análises comparativas de conceito de fonemas em livros didáticos 517**
Aucir Lucas Blanco Ferreira, Edson Geraldo Spotti Silva Rego e Nataniel dos Santos Gomes
- 37. Aprendizagem interdisciplinar entre história e literatura por imagens e a mediação pedagógica no contexto das mídias digitais 527**
Tatiane Carvalho Peçanha Guimarães, Joane Marieli Pereira Caetano, Livia Vasconcellos de Andrade e Fernanda Castro Manhães
- 38. “Aquarela” em seus rizomas 543**
Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral, Ieda Tinoco Boechat, Joane Marieli Pereira Caetano, Rodrigo Gindre Vargas e Analice de Oliveira Martins
- 39. Aquisição da linguagem: uma abordagem gerativa 554**
Fernanda Viana de Sena e Nataniel dos Santos Gomes
- 40. As decisões do Rei Conan analisadas sob a ótica do príncipe de Maquiavel 568**
Cesar Christian Ferreira Santos, Nataniel dos Santos Gomes e Márcia Maria de Medeiros
- 41. As marcas da oralidade na escrita em língua portuguesa de indígenas terenas em Mato Grosso do Sul: uma análise preliminar 578**
Celso Abrão dos Reis, Marlon Leal Rodrigues e Nataniel dos Santos Gomes

- 42. As perspectivas semântica, pragmática e discursiva no ensino do imperativo 586**
Rosângela dos Santos Marques, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva
- 43. As raízes contraculturais no rock and roll e na MPB 604**
Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges e Ravel Giordano de Lima Faria Paz
- 44. As relações semânticas dos conectivos adverbiais de tempo e de conformidade nas histórias em quadrinhos 622**
Queli Cristina Rodrigues Ribeiro Pereira, Natalina Sierra Assencio Costa e Nataniel dos Santos Gomes
- 45. As unidades fraseológicas na fala de Salvador 636**
Joana Angélica Santos Lima, Márcio Sales Santiago e Maria da Graça Krieger
- 46. As variações vocálicas em cartas setecentistas 649**
Kênia Maria Correa da Silva e Elias Alves de Andrade
- 47. Cinquenta tons de submissão, será? 661**
Valter Souza da Silva e Marlon Leal Rodrigues
- 48. Coisas inominadas ou palavras livres da gramática ou a infância da língua: o destecer linguístico na obra poética de Manoel de Barros 673**
José Rosa dos Santos Júnior e Lígia Guimarães Telles
- 49. Concepções de hipertextualidade e ensino da leitura: um estudo de caso 685**
Helena Maria Ferreira e Matheus Henrique Duarte
- 50. Concordância verbal no 9º ano: que fatores linguísticos e extralinguísticos a impulsionam? 698**
Elenita Alves Barbosa, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva
- 51. Concordância verbal no contexto escolar: variação na terceira pessoa do plural em textos de alunos do ensino fundamental 718**
Leila Cristina Bartilote Fonseca, Jorge Augusto Alves da Silva e Valéria Viana Sousa

- 52. Construções com verbo suporte: uma análise funcionalista 749**
Luana Carvalho Coelho, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva
- 53. Cotas raciais na universidade e racismo: analisando o *ethos* nos discursos de universitários, via divulgação midiática 760**
Gabriela do Rosario Silva, Náthani Siqueira Lima e Shirlena Campos de Souza Amaral
- 54. De todos um pouco: aspectos multiculturais da leitura de imagens no ensino de arte 777**
Amanda Cristina Figueira Bastos de Melo e Bianka Pires André
- 55. (Des)construção poética: um olhar sobre o papel de coautoria do leitor 792**
Penha Élide Ghiotto Tuão Ramos
- 56. Doce geometria: as múltiplas leituras do léxico matemático, como um instrumento para a aprendizagem 806**
Divino Andre Martins Fonseca, Nataniel dos Santos Gomes e Adriana Lúcia de Escobar Barros
- 57. Ensino do gênero textual propaganda: a relevância de se decifrar a construção imagética do feminino 817**
Carla Aparecida Gonçalves, Ísis Lima de Paulo, Joane Marieli Pereira Caetano e Lenise Ribeiro Dutra
- 58. Escola com homofobia: analisando um discurso da ideologia conservadora 832**
Amanda Leal Castelo Branco, Sharlys Jardim da Silva Santos e Shirlena Campos de Souza Amaral
- 59. Escola nova e livro didático: a importância do ideário da educação nova para as políticas do livro didático 847**
Karolyna Maciel dos Santos e Leandro Garcia Pinho
- 60. Escola sem homofobia: analisando um discurso da ideologia de gênero 863**
Sharlys Jardim da Silva Santos, Amanda Leal Castelo Branco e Shirlena Campos de Souza Amaral
- 61. Escritas na internet e indícios de mudança na língua: relativas locativas com “onde que” 880**
Sinval Araújo de Medeiros Júnior e Cristiane Namiuti Temponi

- 62. Estruturas com o item linguístico meio na língua portuguesa: descrição e análise 890**
Gilsileide Cristina Barros Lima Lima, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva
- 63. Estudo da preposição em como signo gramatical: uma relação tricotômica 906**
Evangeline Ferraz Cabral de Araújo, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva
- 64. Evolução do conceito de família frente aos princípios da afetividade e da função social 916**
Bruna Moraes Marques, Raphaela Pinheiro de Almeida Bastos, Leila Alves Vargas, Millene Millen e Eliana Crispim França Luquetti
- 65. Fala e escrita: uma proposta de unidade didática para o ensino fundamental com dados do ALiAC 928**
Darlan Machado Dorneles e Lindinalva Messias do Nascimento Chaves
- 66. Falar prisional: uma análise sociolinguística das gírias utilizadas por homens e mulheres nos presídios de Campo Grande (MS) 938**
Darlene Alves de Oliveira e Nataniel dos Santos Gomes
- 67. Filologia e linguística de *corpus*: o uso do léxico religioso em relatos de crimes dos autos de querela do século XIX 946**
Luiz Eleildo Pereira Alves, Hugo Leonardo Gomes dos Santos e Expedito Eloísio Ximenes
- 68. Gestão democrática na administração escolar: entre os interesses do mercado e o empoderamento da comunidade escolar 961**
Anuncio Martí e Aline Saddi Chaves
- 69. Grafite: análise do discurso no espaço público 980**
Paolla Clayr de Arruda Silveira
- 70. Gramática e ensino de língua: considerações e provocações 993**
Ana Maria Oliveira Lima, Valdirene de Jesus Alves e Verônica Maria Araújo dos Santos
- 71. Gramática tradicional: concepções de aprendizes de língua inglesa e a gramática como mecanismo auxiliador no processo de aprendizagem 1002**
Zelinda Almeida Souza Caires e Lucas Santos Campos

- 72. Identidade, linguagem e memória quilombola: a história oral na sala de aula** 1021
Ana Carolina de Sousa Vaz, Vanessa de Castro Bersót Pereira e Bianka Pires André
- 73. Identificação da fonte no discurso jornalístico: estratégias de credibilidade** 1033
Jaqueline Aparecida Nogueira
- 74. “Ignacio Correa, cazador de tigres”: análisis de un texto decimonónico de origen brasileño** 1046
Diego Chozas Ruiz-Belloso
- 75. Influência dos fatores sociais na variação da concordância verbal** 1052
Maria Zélia Alves Nogueira, Jorge Augusto Alves da Silva e Valéria Viana Sousa
- 76. Integração conceptual em nomes populares de órgão sexuais** 1070
Patrícia Oliveira de Freitas e Sandra Pereira Bernardo
- 77. *Je est un autre*: as “faces” do *sujeit* na escrita diarística de C. e de K.** 1105
Jocelma Boto Silva e Márcia Helena de Melo Pereira
- 78. “Juridiquês”: deficiência de clareza e consequentes prejuízos para a célere resolução da lide** 1124
Rodrigo Gindre Vargas, Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral, Joane Marieli Pereira Caetano, Ieda Tinoco Boechat e Carlos Henrique Medeiros de Souza
- 79. Leitura: visão ampliada de mundo e formação cidadã** 1141
Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi, Edda Maria Peixoto Barreto e Eliana Crispim França Luquetti
- 80. Leitura: processos cognitivos e estratégias de ensino** 1149
Marizélia Florenciano Nunes, Natalina Sierra Assencio Costa e Nataniel dos Santos Gomes
- 81. Leitura: da análise global à compreensão do texto** 1162
Raquel Teixeira da Silva, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros e Nataniel dos Santos Gomes

- 82. Leitura e escola: o professor frente aos desafios do ensino no século XXI 1171**
Samara Moço Azevedo e Bianka Pires André
- 83. Letramento digital: impactos do programa formação pela escola na formação tecnológica do professor 1184**
Silvio Nunes da Silva Júnior e Maria Luciane Fideles Nunes
- 84. Letramento literário: o contexto na prática de leitura e produção textual 1196**
Hiliara de Carvalho Monteiro, Nataniel dos Santos Gomes e Fábio Dobash Furuzato
- 85. Liberdade de expressão: discursos de efeitos (im)previsíveis 1208**
Ieda Tinoco Boechat, Thiago Soares de Oliveira e Sérgio Arruda de Moura
- 86. Língua e linguagem matemática: apreciação de texto literário 1224**
Thiago Marques Zanon Jacomino, Andressa Teixeira Pedrosa Zanon, Renata da Costa Abreu e Humberto Silveira Gonçalves Filho
- 87. Linguagem e enunciação: uma abordagem dos gêneros textuais no ensino de língua materna 1237**
Silvio Nunes da Silva Júnior e Gabriela Ulisses Fernandes
- 88. Linguagem, ideologia e poder no processo de formação do leitor: os signos linguísticos representados pelos sujeitos históricos das escolas municipais de Vitória da Conquista – BA 1249**
Odete dos Santos Silva
- 89. Linguagens multimodais e multiletramentos na escola 1259**
Regilene Henrique da Silva e Karla Ferreira da Costa
- 90. Literatura e letramento: uma proposta pedagógica 1270**
Feliciano Cândido Parente
- 91. Literatura e ludicidade na educação infantil 1281**
Angelo Moreira Arruda, Janete Araci do Espírito Santo, Bianka Pires André, Gracielle Moreira Arruda Ramos Bento, Jéssica Moreira Arruda Ramos
- 92. Memes – uma linguagem lúdica 1293**
Evelyn Coutinho Rother Candido e Nataniel dos Santos Gomes

- 93. Multiculturalismo como forma de socialização e integração em sala de aula 1304**
Carolina Carlos da Silva de Souza Sobrinho e Bianka Pires André
- 94. Multiculturalismo linguístico: o uso da língua nos diferentes contextos sociais 1318**
Janete Araci do Espírito Santo, Liliane Ribeiro Moreira, Suélly Lima dos Santos e Bianka Pires André
- 95. Múltiplos letramentos: conceitos necessários para a leitura e a escrita 1328**
Andreia Silva dos Santos e Neide Araújo Castilho Teno
- 96. Negação: uma análise enunciativa 1338**
Maria Aparecida de Souza Guimarães e Maria Gorette da Silva Ferreira Sampaio
- 97. Nós e a gente variação estável ou mudança linguística? 1347**
Elcania Silva Emidio Gruber, Natalina Sierra Assêncio Costa e Fabiana Emanuelle Archanjo dos Santos
- 98. O anúncio publicitário na sala de aula: práticas de leitura, produção de texto e oralidade em foco 1364**
Silvio Profirio da Silva, Briele Bruna Farias da Silveira, Francisco Ernandes Braga de Souza, Ivanildo Felix da Silva Junior e Luís Carlos Cipriano
- 99. O corpo da mulher como objeto de manipulação mercantil .. 1387**
Vicentina dos Santos Vasques Xavier
- 100. O direito do surdo à literatura: por uma educação literária multimodal 1399**
Bruno Ferreira Abrahão e Danielle Cristina Mendes Pereira
- 101. O domínio da estrutura textual como base para a escrita de professores e alunos 1414**
Jaqueline Maria de Almeida, Carlos Henrique Medeiros de Souza e Eliana Crispim França Luquetti
- 102. Relato de experiência em sala de aula – o ensino de gramática na escola: das normas ao contexto 1431**
Hilira de Carvalho Monteiro, Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros e Fábio Dobash Furuzato

- 103. O Escafandro e a Borboleta: as escritas de si desvelando um eu sufocado pela doença 1443**
Angelo Moreira Arruda, Janete Araci do Espírito Santo, Bianka Pires André e Analice de Oliveira Martins
- 104. O ethos religioso nos sermões de padre Antônio Vieira: um marco na história da crença humana 1458**
Moacir dos Santos da Silva, Ileana Celeste Fernández Franzoso, Milene Vargas da Silva Batista e Sérgio Arruda de Moura
- 105. O fenômeno da iotização na escrita dos alunos: proposta didática para a produção textual..... 1468**
Josiane dos Anjos Guimarães Silva, Érica Amorim Seles, Flavione Alves Ferreira e Nair Martinha da Silva
- 106. O fenômeno da variação da concordância verbal de 3ª pessoa do plural em redações de alunos de uma turma de 8º ano do ensino fundamental 1481**
Eliane Gonçalves da Silva de Azevedo, Jorge Augusto Alves da Silva e Valéria Viana Sousa
- 107. O gênero lírico e suas colaborações para o letramento 1496**
Fernanda Dias de Oliveira e Fábio Dobash Furuzato
- 108. O internetês: do virtual para as histórias em quadrinhos ... 1503**
Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo e Nataniel dos Santos Gomes
- 109. O item *todo*: possibilidades e funções 1514**
Danilo Sobral de Souza e Valéria Viana Sousa
- 110. O jogo nas aulas de língua portuguesa: uma proposta inclusiva 1527**
Sônia Souza Carvalho e Lucas Santos Campos
- 111. O livro didático: uma análise reflexiva 1549**
Leila Alves Vargas, Kamila Teixeira Crisóstomo, Maria Eugênia Totti e Bruna Moraes Marques
- 112. O processo de gramaticalização do item “onde” utilizado pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental do Instituto de Educação Euclides Dantas e sua influência nos seus textos escritos formais 1564**
Marcelle Teixeira Silva, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva

- 113. O processo de revisão de textos: uma análise de práticas realizadas por alunos do curso de letras 1576**
Helena Maria Ferreira e Francieli Aparecida Dias
- 114. O pronome você e sua forma variante cê na fala conquistense: semelhanças ou diferenças sociofuncionais? 1586**
Warley José Campos Rocha, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva
- 115. O uso de advérbios locativos: uma abordagem morfossintática e semântica 1603**
Adriana Castro Xavier e Gessilene Silveira Kanthack
- 116. O valor semântico dos itens lexicais nas letras de funk: uma análise à luz da linguística cognitiva 1615**
Gislene Souza de Oliveira de Camargo e Lucas Santos Campos
- 117. Observação, investigação e argumentação: o ensino de ciências através da metodologia “mão na massa” 1644**
Leila Alves Vargas, Kamila Teixeira Crisóstomo, Maria Eugênia Totti e Bruna Moraes Marques
- 118. Os cantos indígenas macuxi e taurepang: possibilidades 1650**
Jucicleide Pereira Mendonça dos Santos e Devair Antônio Fiorotti
- 119. Os desafios do pré-vestibular social Teorema para a democratização do acesso ao ensino superior: resultados e ações no ano de 2015 1662**
Simone Rodrigues Barreto, Carine Lavrador de Farias, Talita Vieira Barros, Paulo Cesar dos Santos, Janie Mendes Jasmim e Almy Junior Cordeiro de Carvalho
- 120. “Os estudos latinos no Brasil” e filosofia e teologia em São Paulo em meados do governo do Morgado de Mateus (1771) 1672**
Eduardo Tuffani
- 121. Os processos fonológicos subjacentes às formas divergentes de escrita em textos de alunos na fase de alfabetização 1683**
Leiliane Pereira da Silva e Vera Pacheco
- 122. Os sentidos do verbo chegar: um estudo comparativo entre as falas do português popular e do português culto 1699**
Crenilda Rocha dos Santos, Geovany Cordeiro da Silva e Valéria Viana Sousa

123. Pelos signos melódicos da música “Valsinha” de Chico e Vinícius: uma crítica de processo 1714
Ingrid Ribeiro da Gama Rangel, Eleonora Campos Teixeira e Nascimento e Pedro Wladimir do Vale Lira

124. Perfil dos discentes da primeira turma do curso pré-vestibular social Teorema na modalidade a distância 1727
Rafza Teixeira Griffó Vasconcelos, Talita Vieira Barros, Paulo César dos Santos, Mírian Peixoto Soares da Silva, Janie Mendes Jasmim e Almy Junior Cordeiro de Carvalho

125. Política de cotas em vista ao combate do preconceito racial brasileiro: uma análise comparativa dos discursos de FHC e Lula em seus primeiros mandatos de presidentes do Brasil 1735
Gabriela do Rosario Silva, Amanda Leal Castelo Branco e Shirlena Campos de Souza Amaral

126. Por que um tempo verbal chamado mais-que-perfeito? 1747
Sivonei Ribeiro Rocha, Jorge Augusto Alves da Silva e Valéria Viana Sousa

127. Por um ensino produtivo de língua portuguesa: a importância do estudo de gêneros do discurso 1763
Giselda Maria Dutra Bandoli e Valquíria Avelino da Silva

128. Português para a integração 1775
Desideri Marx Travessini, Francisca Paula Soares Maia, Diego Kiill e Viviani Busko Souza

129. Prática de leitura e produção de texto utilizando o gênero publicitário 1780
Fernando Silva da Cruz e Nataniel dos Santos Gomes

130. Problemas no ensino de composição, derivação e processos não concatenativos: a necessidade de um ensino de morfologia criterioso e pautado no uso 1788
Vítor de Moura Vivas, Felipe da Silva Vital, Wallace Bezerra de Carvalho, Carlos Alexandre Gonçalves e Rômulo Andrade de Oliveira

131. Processo de mudança de classe: a formação de verbos nas redes sociais 1798
Patricia Damasceno Fernandes e Nataniel dos Santos Gomes

132. Produção de gêneros textuais que apresentam predominância do tipo argumentativo: a importância do envolvimento do produtor

- com o tema** 1820
Helder Sousa Pimenta, Maria Leda Pinto e Nataniel dos Santos Gomes
- 133. Entre a teoria e a prática dos programas do governo de incentivo à leitura** 1835
Camille Auatt da Silva e Bianka Pires André
- 134. Projetos interdisciplinares do PIBID/LETRAS/UERR na Escola Estadual Major Alcides** 1842
Rainya Carvalho de Oliveira, Antonia Sandra Lopes da Silva, Elzilei Almeida e Alessandra de Souza Santos
- 135. Recursos educacionais abertos para leitura e produção de textos nas licenciaturas** 1853
Daniervelin Renata Marques Pereira e Joyce Vieira Fettermann
- 136. Reflexões sobre o significado do verbo “obrar” no poema de Manoel de Barros** 1868
Luciene Cristina Paredes Müller e Adriana Pereira Santana
- 137. Representações e movimentos de identificação no discurso de sujeitos disléxicos** 1876
Marchiori Quadrado de Quevedo
- 138. Resignificar a literatura africana em língua portuguesa ...** 1889
Cristiane da Silva Umbelino e Eliane Maria de Oliveira Giacon
- 139. Ruth Rocha, análise do discurso e língua portuguesa: como o não dito significa?** 1901
Dayse Sampaio Lopes Borges, Thiago Soares de Oliveira, Denise Sampaio Lopes de Oliveira e Eliane Costa Almeida
- 140. Sexismo na língua portuguesa** 1915
Daniel Teixeira Brito, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva
- 141. Subjetividade e afasia: a reconstrução da linguagem de um sujeito afásico** 1929
Raiane Silva Souza e Nirvana Ferraz Santos Sampaio
- 142. Um estudo preliminar sobre o princípio da unidirecionalidade no futuro verbal** 1938
Milca Cerqueira Etinger Silva, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva
- 143. Um estudo variacionista do presente do subjuntivo na fala de Feira de Santana** 1956
Rita de Cássia Santos Lima e Cristina dos Santos Carvalho

144. Uma abordagem funcional da repetição na oralidade em três aspectos: desdobramento, temporalização e reparação 1964
Lorena Oliveira dos Santos, Valéria Viana Sousa e Jorge Augusto Alves da Silva

145. Uma análise cognitiva da comparação à luz do funcionalismo . 1977
Caio Aguiar Vieira e Valéria Viana Sousa

146. Uso e posição do adjetivo: uma análise contrastiva nas línguas portuguesa e inglesa 1987
Camila Féres Valinho, Gabriela Peres Chagas, Polyanna Pires Gomes e Sonia Maria da Fonseca Souza

147. Variação linguística: relato de uma experiência com estudantes de seis turmas do primeiro ano do ensino médio de uma escola pública de Campo Grande (MS) 2006
Helder Sousa Pimenta, Maria Leda Pinto e Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros

148. Variação linguística: um estudo com base na escrita e na fala dos alunos das séries finais do ensino fundamental na rede estadual de ensino na cidade de Anastácio 2020
Roberto Mota da Silva e Miguél Eugenio Almeida

149. Variação linguística e oralidade em sala de aula a norma e as margens 2025
Joseane Aparecida de Souza Francisco e Natalina Sierra Assêncio Costa

150. Variação na concordância nominal de número no português popular de Vitória da Conquista: algumas evidências com base na sócio-história do português do Brasil 2036
Maria Aparecida de Souza Guimarães, Jorge Augusto Alves da Silva e Valéria Viana de Sousa

151. Vozes exiladas: pelas ruas das memórias nas crônicas de Ondjaki 2046
Marcos Machado Miranda e Maria Cristina de Oliveira Prates

152. *World English em Manhattan Connection*: uma análise dos anglicismos na linguagem televisiva 2054
Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira e Nataniel dos Santos Gomes

RESUMOS [cujos textos completos não foram publicados] .. 2065

EDITORIAL

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe o suplemento do número 63 da *Revista Philologus*, no qual estão sendo publicados os *Anais da X Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa*, realizado no dia 5 de novembro de 2015 – Dia Nacional da Língua Portuguesa –, com cento e cinquenta e dois textos completos, acrescidos dos resumos de trabalhos de autores que não conseguiram enviar os textos completos dentro do prazo e das normas estabelecidas, com 2.163 (duas mil e cento e sessenta e três) páginas, disponibilizadas em dois tomos, considerando-se que há locais em que a conexão com a internet é lenta, de modo a viabilizar o acesso ao maior número possível de visitantes e consulentes.

Duzentos e cinquenta e nove autores (e orientadores acadêmicos)¹ enviaram seus textos completos para publicação, cujos nomes vão devidamente relacionados no sumário e no início de cada artigo. Não os relacionamos neste editorial, por serem muito numerosos.

Depois dos textos completos, estão publicados 128 (cento e vinte e oito) resumos dos demais trabalhos apresentados na Jornada, aguardando os textos completos para uma possível publicação posterior, apesar de não ser mais possível sua integração neste suplemento nem nos anais da X JNLFLP.

Concluindo, o Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos pede que nos apresente sua opinião crítica sobre esta edição da *Revista Philologus*, para que possamos produzir um periódico cada vez melhor, visando a interação entre os profissionais de linguística e letras e, especialmente, entre os que trabalham com a filologia.

Rio de Janeiro, dezembro de 2015.



¹ No caso de trabalhos apresentados por estudantes de graduação, os orientadores foram incluídos como coautores, pois aqueles estudantes não podem responder, academicamente, pela qualidade técnica de seus trabalhos, inclusive porque, muitos deles apresentam trabalhos resultantes de participação em projetos de pesquisa de seus orientadores (como bolsistas ou estagiários).

**JE EST UN AUTRE:
AS “FACES” DO SUJEIT
NA ESCRITA DIARÍSTICA DE C. E DE K.**

Jocelma Boto Silva (UESB)

jocelmaboto@gmail.com

Márcia Helena de Melo Pereira (UESB)

marciahelenad@yahoo.com.br

RESUMO

A escrita de diários se dá na intimidade e na solidão do sujeito, por isso, ele é livre para conduzir sua escrita sem se preocupar com a avaliação de terceiros. Desse modo, o diarista deixa marcas de si que retratam seu estado emocional e eternizam as angústias, alegrias, tristezas e demais sentimentos que o afetaram entre as páginas do diário. Além disso, o sujeito escreve as “faces” que ele assume no diário: apaixonado, irônico, religioso, entre outras. Acreditamos que essas “faces” são escritas a partir da intercalação entre intenção do sujeito e a captura pelo discurso, como propõe Possenti (2002). A partir desse princípio teórico, investigamos a escrita de duas diaristas comuns que compuseram seus textos desvinculados do desejo de publicação. Buscamos na escrita de K. e de C. as “faces” que esses sujeitos assumiram. Para comprovarmos nossa hipótese, dividimos nossas investigações em duas partes: a leitura do conteúdo escrito e a promoção de uma entrevista com as autoras. Por meio dessas etapas, pudemos elencar as “faces” explícitas de C. como mãe, esposa, religiosa, e o rosto oculto de uma adolescente escondida entre as atividades cotidianas desse sujeito. Na escrita de K., nos deparamos timidamente com uma filha, irmã, amiga e com uma namorada que direcionava toda a narração. Lidamos, pois, com uma moça conscientemente apaixonada que nos surpreendeu com um lado irônico que caracterizou sua narrativa sobressaindo outras “faces”. Concluímos, então, que o sujeito do diário é “outros” que surgem consciente ou inconscientemente afetados pelos sentimentos vivenciados por ele.

Palavras-Chave: Autobiografia. Diário pessoal. Escrita íntima. Estilo.

1. Introdução

Para que serve um diário? Qual a razão para mantê-lo? Essas respostas são variáveis! Dependem muito da razão pela qual o indivíduo foi induzido a escrever sobre os fatos da sua vida: por curiosidade, pelo desejo de expressão, pela vontade de se conhecer, de marcar sua existência, por imitação, ou simplesmente por razão nenhuma aparente, entre tantas outras. Uma vez iniciado, o diário assume diversas funções para o autor, deixando de ser simplesmente uma vida listada no papel para, inclusive, tornar-se um gênero discursivo complexo, recheado de particularidades. Gênero esse que ainda não foi totalmente desvendado.

No senso comum, temos o diário como uma atividade discreta, passageira ou durável, irregular, antiga e comum, corriqueira e irrelevante: qualquer um pode ter um diário! Qualquer pessoa pode iniciá-lo sem aviso prévio, pode retomar à sua prática após anos, pode encerrá-la a qualquer instante. A única coisa que não é tão comum é o compartilhamento dessa atividade. Do mesmo modo que as pessoas se sentem motivadas à produção do diário, sentem-se instigadas a mantê-lo no mais absoluto sigilo, salvo alguns casos pontuais: tratamento psicológico ou descaço para com o fato de que alguém possa ler o conteúdo do texto.

Devido a esse olhar empírico sobre as práticas do diário, durante muito tempo não se investigou o gênero a partir das manifestações cotidianas; ao contrário, as investigações estiveram, inicialmente, acopladas ao cânone literário, ou seja, eram análises dos grandes diários de autoria de pessoas ilustres ou representativas, ou de textos fictícios que possuem um teor literário. Consequentemente, por muito tempo ignorou-se o caráter mais simples do diário: o dia a dia, como sugere a própria palavra. Ao acentuar os olhares direcionados para as grandes obras, desconsiderou-se o fato de que o diário é construído no dia a dia e sobre o dia a dia, por pessoas comuns. Ao fazermos essa ressalva, não estamos descaracterizando a relevância das grandes obras, apenas apontando que, antes de se tornar uma obra reconhecida nacional e mundialmente, o diário é construído no cotidiano, abarcando os fatos corriqueiros sobre os dias de determinado sujeito. É também do caráter comum e simples do diário que pode nascer uma grande obra literária.

O diário se dá no calor do momento, no instante em que o diarista se vê entusiasmado a recontar os fatos mais interessantes de seu dia. Por meio dele, transcrevem-se pensamentos e sentimentos que são únicos em determinados momentos e que ficam eternizados pela escrita. Cada palavra que foi escolhida para a escrita assume um papel importante para a configuração do diário, que registra as sensações de momentos específicos.

Mas o diário é muito mais complexo que um “quarto de despejo” ou que um “ícone de memória”, como se avalia normalmente. Ele pode assumir várias funções e características que o singularizam diante dos demais gêneros da esfera autobiográfica, pois o diarista pode deixar marcas de si que, muitas vezes, não havia projetado. Essas marcas, por sua vez, apresentam as “faces” e fases pelas quais o diarista está envolto. Ou seja, a escrita eterniza as sensações que o diarista optou por registrar, mas também guarda sensações que muitas vezes ele não imaginou serem tão

reveladoras de si mesmo e da sua personalidade. Diante dessa possibilidade, surgiu o questionamento que fazemos, neste artigo: quais são as “faces” que um diarista pode deixar durante sua escrita? Seriam todas elas intencionais? Para respondermos a essas perguntas, analisaremos dois diários inéditos produzidos por duas mulheres desconhecidas, em busca das “faces” que elas assumiram, na escrita. Nessa análise, apresentaremos imagens das produções diarísticas para ilustrar nossas reflexões e trechos de uma entrevista gravada em áudio que fizemos com elas, questionando-as a respeito de suas escritas.

Inicialmente, vamos conhecer um pouco a respeito desse gênero que, de tão pessoal, revela pouco de si.

2. Gênero diário pessoal

Para fundamentarmos nosso conceito de gênero, recorremos a Bakhtin (1997, 2004). O filósofo russo entendeu a linguagem humana como um fenômeno de construção social e como produto da interação entre os sujeitos de modo que, para ele, a linguagem tem estreita relação com a história, com a cultura e com a sociedade.

Além disso, o autor considerou que toda atividade de comunicação verbal se dá por meio do enunciado, caracterizando-o, assim, como produto da língua. Todo enunciado (oral ou escrito) traz em si características peculiares às situações de comunicação, pois eles estão relacionados a alguma esfera/campo de atividade humana – jurídica, jornalística, religiosa etc. Essas esferas elaboram seus tipos *relativamente estáveis de enunciados*, aos quais Bakhtin (1997) denominou *gêneros do discurso*. Os gêneros refletem as características e apontam as finalidades de cada esfera a partir do conteúdo temático, do estilo e da construção composicional do enunciado.

Partindo das postulações de Bakhtin, compreendemos o diário como um gênero pertencente à esfera autobiográfica que comporta os demais gêneros que abarcam a escrita íntima. De maneira geral, o diário pode ser compreendido como “uma série de vestígios datados” (LEJEUNE, 2014, p. 299), ou seja, como um conjunto de sinais que o indivíduo deixa sobre si em textos que escreve com essa finalidade. Notemos que essa primeira definição não aborda a destinação, a forma e o conteúdo do diário, pois esses itens são variáveis. No entanto, existe um consenso quanto à formatação do diário: a fragmentação e a repetição. A

partir disso, com base em Lejeune (2014), situamos o gênero como uma série de vestígios fragmentados e repetitivos.

Essa série de vestígios não precisa, rigorosamente, obedecer a uma sequência ininterrupta. Afinal, o diarista pode escrever os fatos de dois ou mais dias em uma única entrada², pode deixar a prática e retomá-la mais tarde e, ainda desse modo, não cair em outro gênero, como a autobiografia, por exemplo.

Ainda segundo Lejeune (2014), por ser uma escrita que visa marcar o tempo, a base do diário é a datação. Essa marca é fundamental para caracterizar o gênero, tanto que a sua ausência pode implicar a ocorrência de outro gênero da esfera autobiográfica, como as memórias, por exemplo. Ainda que a data não esteja, a rigor, especificada no alto da página, ela deve ser indicada mesmo que seja no decorrer do texto. Esse tipo de indicação tem o propósito de marcar a data de ocorrência de determinado fato. Outros elementos também costumam fazer parte da configuração de um diário, como a inserção de imagens, fotografias, recortes, poemas e tantos outros recursos, com o propósito de auxiliar na ilustração do diário e de contribuir para a preservação da memória. Ao adotar esses recursos, o diarista foge de uma estrutura mais padronizada do gênero e aponta características mais subjetivas.

Lejeune (2014) afirma que o diário tende para a fragmentação. Ainda que se tenha o desejo de se dizer tudo, isso não passa de uma ilusão. No ato da escrita, sempre ficarão lacunas, itens mal explicados, abordagens indefinidas e temas que não foram sequer tocados. A questão é lógica: o diarista deve, dentro de alguns minutos, lembrar-se de tudo o que lhe ocorreu e descrever de forma coerente o que lhe parece relevante ou prudente para deixar no papel. Essa ação por si só já implica em lacunas: a escrita se dá a partir da seleção dos fatos. Além disso, é uma escrita repetitiva: o diarista pode retomar os fatos, redizê-los, adotar uma estrutura formal muito semelhante ou simplesmente não contar muitos acontecimentos. Essas questões justificam o caráter lacunar e repetitivo, comum ao gênero.

² Philippe Lejeune (2014) nomeia por "entrada" ou "registro" toda narração que está escrita sob uma mesma data. Nessa pesquisa tomaremos a nomenclatura sugerida pelo autor para nos dirigirmos aos textos escritos pelos diaristas.

3. *Je est un autre*

A escrita de diários trata sobre os dias de alguém, por isso esse alguém tem a sua personalidade eternizada por meio da escrita. Ou seja, muitos detalhes desse indivíduo estão disponíveis entre as páginas do diário. Mas, perguntamos: esse alguém que escreve sobre si teria essa consciência e manipularia todos os indícios que gostaria de preservar durante a sua escrita? Ou, ao contrário, seria afetado pela sua escrita e não influenciaria propositalmente sobre as “marcas” de si deixadas no diário? Ou, ainda, seria um meio termo: consciente dos indícios, mas capturado pelo discurso que realiza? Para responder a estes questionamentos, apresentaremos algumas concepções sobre sujeito antes de mostrarmos como estamos nos posicionando a esse respeito.

De um lado, há o sujeito psicológico, o qual Koch (2003) encara “como um *ego*³ que constrói uma representação mental e deseja que esta seja ‘captada’ pelo interlocutor da mesma maneira como foi mentalizada”. (KOCH, 2003, p. 14). Dito de outra maneira, esse sujeito seria o senhor da sua vontade e exterioriza seu pensamento sem que a haja a necessidade de reflexão sobre ele. Isso pode ser justificado pelo fato de que essa visão sobre o sujeito está relacionada à concepção de língua como expressão do pensamento, segundo a qual se desconsidera o contexto de produção do ato comunicativo sobre a linguagem.

O sujeito do diário pode apresentar traços desse sujeito psicológico, no entanto não pode ser compreendido somente como tal. Ainda que se tenha a ilusão de escrever somente aquilo está projetado mentalmente e se tenha uma intenção e consciência determinada para a escrita, algumas questões “escapam” durante o ato. A escrita íntima por si só é muito subjetiva, os sentimentos são abstratos, por isso as evidências despercebidas que o diarista deixa sobre si alimentam a noção de escapamento. Esse “escapamento” demonstra que o sujeito do diário não é totalmente dono da sua vontade, portanto não é um sujeito inteiramente psicológico.

Por outro lado, há o sujeito assujeitado, preconizado pela análise do discurso francesa. Compreender o sujeito do diário como assujeitado ao discurso, para nós, seria descaracterizar qualquer entrada mais subjetiva do diarista durante a produção do texto, fato que nos parece muito

³De acordo com o pensamento de Freud, o ego é o responsável pelo contanto do psiquismo com a realidade e atua de acordo com esse princípio. É ainda o componente psicológico da personalidade responsável pelos sentimentos, percepção, memória e pensamentos.

difícil, pois acreditamos que o sujeito deixa marcas de si, do seu próprio dizer durante esse ato. Portanto, o assujeitamento total é, para nós, muito radical, pois consideramos que existam marcas do sujeito nesse texto, sobretudo porque se trata de um gênero mais maleável e que, a nosso ver, possibilita um manuseio mais individual.

Diante desse impasse, necessitamos de uma visão de sujeito que se posicione entre o sujeito psicológico e o assujeitado. Encontramos essa visão em Possenti (2002), que considera extremos os preceitos da análise do discurso francesa e propõe uma intercalação entre eles e as concepções sobre o sujeito psicológico. Para isso, o autor apresenta as seguintes postulações:

- 1- Os sujeitos são integralmente sociais e históricos e integralmente individuais – para evitar o subjetivismo desvairado e a identificação do sujeito como uma peça;
- 2- Cada discurso é integralmente histórico e social e integralmente pessoal e circunstancial – para evitar a ideia de que o sujeito é fonte de seu discurso e a de que é o discurso que se dá;
- 3- Cada discurso é integralmente interdiscurso e integralmente relativo a um mundo exterior – para evitar a ideia de que o discurso refere-se diretamente às coisas e a de que tudo é discurso ou que a realidade, se houver uma, é criada pelo discurso;
- 4- Cada discurso é integralmente ideológico e/ou inconsciente e integralmente cooperativo e interpessoal – para evitar a ideia de que o sujeito diz materializando as suas intenções e a de que o sujeito não tem nenhum poder de manobra e que o interlocutor concreto é irrelevante;
- 5- O falante sabe (integralmente?) o que está dizendo e ilude-se (integralmente?) se pensar que sabe o que diz (ou que só diz o que quer) – para evitar que desconheçam os saberes que os sujeitos acumulam em sua prática histórica e que se conclua disso que nada lhes é estranho ou desconhecido. (POSSENTI, 2002, p. 99)

Tomando o sujeito a partir desses princípios, Possenti esboça uma visão sobre o tema que equilibra dois posicionamentos teóricos relevantes. Compreendê-lo dessa forma significa dizer que o sujeito é sim passado pelo discurso, mas não é totalmente afetado por ele. Trata-se de um sujeito que sabe o que diz, mas que não pode controlar todo o seu dizer, pois devemos considerar que o sujeito está inserido dentro de uma estrutura linguística que, de certo modo, captura-o sem que ele possa intervir a todo instante. Dito de outra forma, para que o sujeito possa compreender ou produzir textos “não basta que ele ocupe um lugar; é necessário também que ele produza uma atividade”. (POSSENTI, 2002, p. 100)

Ao pensarmos o sujeito do diário, essa postura em relação ao sujeito como sendo algo a mais que um lugar por onde passa o discurso nos parece mais pertinente, pois acreditamos que há, sim, certa relação com o discurso possível, mas que ele também atua nesse discurso. O gênero diário pessoal permite que possamos observar essas várias faces do sujeito durante a produção do texto, como veremos a seguir, por ele ser mais maleável e deixar que o sujeito apareça.

Para esse gênero, seria inocente e impossível compreender um sujeito como “dono” de todo o seu dizer, pois, sabemos, muitos detalhes ditos podem não ter sido intencionais, de modo que há relativo “assujeitamento”. Na escrita de diários, por exemplo, é comum encontrarmos trechos rasurados, folhas rasgadas ou arrancadas que indicam que algo foi retirado da composição escrita. Isso nos leva a crer que o sujeito “falou demais” e não pode evitar esse fato, mas, ao perceber a atitude, desfez-se do engano, excluindo a narração indesejada da composição do seu diário. Nota-se, pois, em casos assim, um sujeito afetado pelo discurso. Por outro lado, o sujeito não está totalmente preso ao discurso, uma vez que ele pode decidir quais fatos deseja reproduzir na escrita, por exemplo. Isso nos faz perceber que é possível omitir alguns acontecimentos e enganar, de certo modo, o interlocutor do diário, demonstrando alguma consciência sobre o dito. Por essa razão, compreendemos esse sujeito a partir de uma intercalação entre o assujeitado e o psicológico de modo que hora ele é afetado e hora ele altera o dito, como sugere Possenti (2002).

4. As “faces” de K. e C.

Para as nossas análises, serão investigados diários escritos por duas autoras, em cadernos que não estão mais sendo confeccionados. Com isso, buscamos não influenciar no ato de produção de escrita diarística, já que o fato de termos em mãos cadernos completos não impossibilita que os autores prossigam com a sua escrita, em outros cadernos.

Quanto à composição do *corpus*, temos, em mãos, três diários pessoais escritos por essas autoras, sendo que dois correspondem à escrita de K. S. L. M., e o outro à escrita de C. R. B. Trataremos as duas escreventes pelas iniciais de seus nomes, K. e C.

K., nossa primeira escrevente a ser investigada, conta, atualmente, 25 anos e é estudante de nutrição. Ela iniciou suas atividades de escrita íntima durante a infância, assim que aprendeu a escrever e ganhou seu

primeiro diário. A autora não preservou seus primeiros escritos, os quais foram destruídos por ela mesma, mas manteve sua atividade de escrever sobre si.

C., nossa segunda escrevente, tem hoje 31 anos e está concluindo o ensino médio, por meio do Programa de Educação de Jovens e Adultos. C. iniciou sua escrita em diários quando somava 28 anos e vivenciava uma crise matrimonial. Até a presente data, a autora escreveu seu dia a dia apenas em dois cadernos e não se considera uma diarista muito fiel, já que se esquece de escrever diariamente. O caderno cedido para análise corresponde ao ano de 2013 e reconta as fases de uma crise matrimonial vivida pela autora e as mudanças de cidade que ela e a família vivenciaram.

Vejamos, então, o que nos revela o diário de K. Observamos, primeiramente, a formatação do gênero. Logo nas primeiras páginas, notamos a construção de uma escrita de diários com um estilo muito singular, não tão padronizado. A confecção do diário não apresenta a estrutura padrão em que normalmente se encontra a data no alto da página, o vocativo, a narração e a despedida. Nossa autora parece não se engessar nessa proposta do gênero; ao contrário, apresenta uma configuração que valoriza a narrativa em detrimento da forma, de modo que, à primeira vista, não se identifica um diário, nota-se, pois, o gênero, à medida que a narração acontece. Vamos observar essas características nas figuras, abaixo:



Fig. 1. Características da estrutura formal e ilustrativa do diário escrito por K.
Características da estrutura formal e ilustrativa do diário escrito por K.



Fig. 2. Características da estrutura formal e ilustrativa do diário escrito por K.
Características da estrutura formal e ilustrativa do diário escrito por K.

Podemos observar que, em uma mesma página, estão dispostas as narrações correspondentes a três dias distintos: quinta, sexta e sábado, na primeira imagem, e dia 24 e 25 (sexta), na segunda, como nós destaca-

mos. Notamos que a indicação dos dias correspondentes aos relatos ocorre de maneira muito sutil, de tal modo que se percebe a mudança dos dias no decorrer da leitura ou com um olhar mais cauteloso. Além disso, é importante destacar que não há qualquer evidência do mês ou do ano em cada relato; é preciso que o leitor esteja atento às narrações, pois a autora não se prende a estas questões, como geralmente se observa nos diários. Pelo contrário, para essa composição escrita, parece que a autora renunciou a alguns princípios comumente aplicados ao diário e criou os seus próprios, em que a data pode ser indicada somente pelos dias da semana, se ela assim o desejar; o ideal de que “cada narração deve comportar uma página diferente” não se aplica nessa escrita; não há necessidade de despedida ou introdução da narração.

Essa opção de estrutura formal não modifica a função do gênero que continua a contemplar o relato diário dos fatos vividos por alguém, no entanto indica um estilo do autor sobre o gênero. Sobre essa questão, Possenti (2001) considera que o estilo é da ordem da escolha, que é, por sua vez, compreendida como “efeito de uma multiplicidade de alternativas [...] diante das quais escolher não é um ato de liberdade, mas o efeito de uma inscrição” (POSSENTI, 2001, p. 17), ou seja, é consequência da exigência enunciativa.

A emergência de tal estilo composicional parece proposital e consciente, pois a autora conta que houve uma mudança na estrutura dos seus primeiros diários até os atuais. Segundo ela, os primeiros cadernos obedeciam a forma comum ao diário, mas com o tempo, essa questão foi abandonada com o seguinte argumento:

eu sempre tratei o diário como um amiguinho que não fala e não te responde, aí eu já começava a falar com ele como fala com um amigo mesmo [...] eu já ia falando aconteceu isso, aconteceu aquilo, não gostei, gostei [...] eu achava ‘meu querido diário’ muito estranho,

explica K., na entrevista posterior que fizemos com ela. Nota-se, pois, um sujeito consciente da sua escolha, não um sujeito que desconhece a forma tradicional do gênero. Opções de estrutura como essa são embasadas na fala de Lejeune que compreende que “cada um inventa seu próprio caminho nesse gênero do qual existem talvez modelos, mas nenhuma regra”. (LEJEUNE, 2014, p. 299). Ou seja, a estrutura não diz muita coisa ao diarista.

Outro fator que também está relacionado ao estilo da autora é o jogo de cores, desenhos e imagens que ela disponibiliza na escrita desse

diário. Retornemos às imagens anteriores. Nelas podemos notar que K. produz o relato no diário e, por cima do texto, inicia um trabalho ilustrativo por meio de palavras em destaque como “Jesus te ama”, na primeira imagem, a reprodução de símbolos como o chinês Yin Yang e o sexual 69, na segunda imagem, e os desenhos de corações e flores em ambas.

Outro fator característico da escrita de K. é a introdução de depoimentos durante o diário. Os exemplos abaixo ilustram essa ocorrência:



Fig. 3. Depoimento do namorado inserido no diário escrito por K. Depoimento da amiga e aproveitamento de espaço no diário escrito por K.



Fig. 4. Depoimento do namorado inserido no diário escrito por K.
Depoimento da amiga e aproveitamento de espaço no diário escrito por K.

No primeiro caso, temos a escrita do namorado em que ele comenta sobre o sentimento que tem por ela. K. preenche o espaço deixado por ele com pontinhos coloridos e com a seguinte frase: “Espaço reser-

vado pro meu amor”. No segundo caso, a amiga escreve “Eu estive aqui. Te adoro d+ nega. Até junho”, e no final da página “Te amo”, frases que podemos notar por meio dos círculos que produzimos sobre o texto. A autora também preenche o espaço ao redor do depoimento dessa vez de forma diferente: ela reproduz o relato diário utilizando o espaço que sobrou. O fator mais interessante é que essa página comporta o final da narração do dia 21, toda a narração do dia 22 e o início do dia 23, mas em nenhuma delas a autora conta como a amiga escreveu naquele espaço. Na verdade, as narrações seguem o foco do “diário de uma paixão” e citam os acontecimentos relacionados com o namoro. Apenas em um momento a autora faz referência ao depoimento da amiga com a seguinte frase: “Fany! Foi embora!”, como podemos observar através do círculo do lado direito. Sobre esse fato, a autora diz que optou por reproduzir o relato no espaço vazio, seguindo um princípio de economia de páginas que ela tem com os seus diários, conforme ela mesma comenta, na entrevista: “eu ficava com pena de jogar aquele espaço fora então eu tinha que fazer alguma coisa: ou escrevia o diário mesmo, o que tinha acontecido, ou fazia desenhos, mas tinha que aproveitar o espaço! Odeio espaço em branco”.

Existe outro detalhe interessante nessa etapa na escrita de K.: a autora, mais uma vez, renuncia a um princípio comum do gênero: o sigilo. A sua prática não era secreta, pelo menos não aos amigos mais próximos e ao namorado. Ela nos conta a maneira como os depoimentos eram inseridos, na entrevista: “a única pessoa que ficou com o diário foi o P., agora as meninas era lá na minha casa. Elas pegavam as canetinhas e iam escrevendo”. Além disso, ressalta que permitia a escrita dessas pessoas para que pudesse ter uma lembrança delas e ter algo no seu diário, escrito por elas. Portanto, a autora vê essa quebra de sigilo de forma positiva, porque possui, no diário, o registro das pessoas que foram importantes na sua história.

A partir desses exemplos, pudemos observar que a escrita de K. se configura sobre uma ótica mais romântica, com uma visão de mundo igualmente romântica: as cores, os desenhos, as inserções escritas das amigas e do namorado, os destaques de frases, todos esses são bons exemplos dessa ocorrência.

A escrita de C., nosso segundo sujeito, adota um estilo diferente do anterior. Essas diferenças já começam a ser evidentes na composição estrutural do gênero. Vejamos, abaixo, como C. configura seu diário:

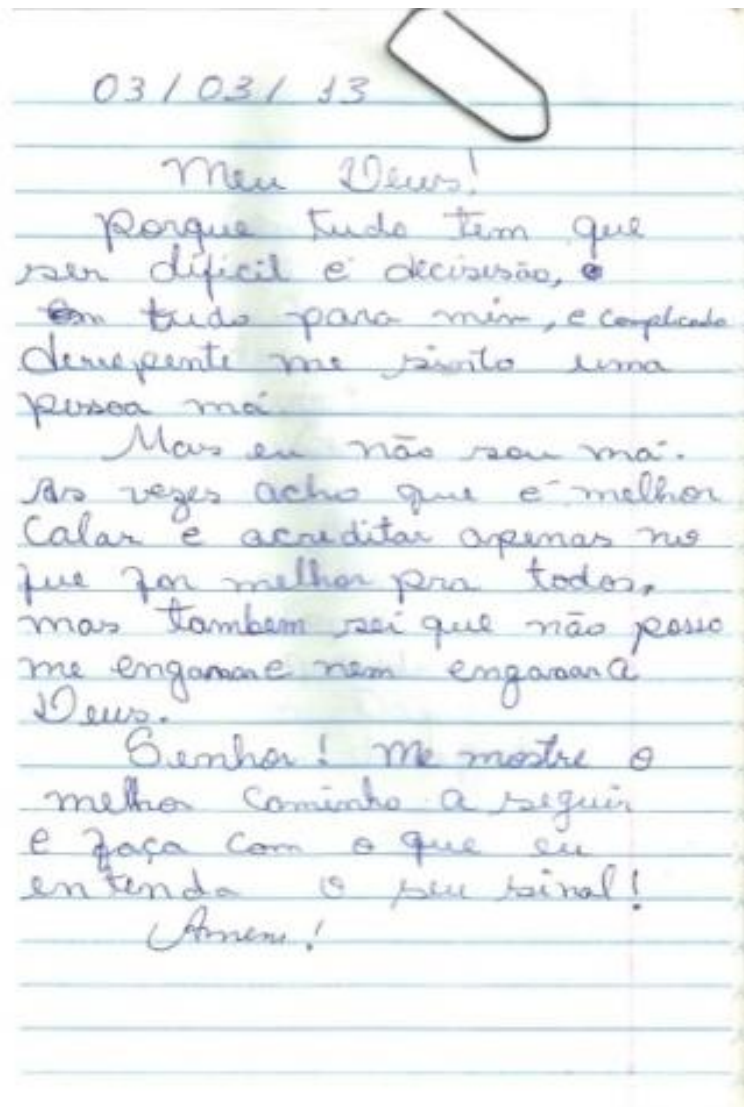


Fig. 5. Estrutura formal do diário escrito por C.

Imediatamente, notamos uma estrutura do gênero mais padronizada, por apresentar características mais tradicionais: folha de fundo branco, escrito apenas com caneta azul, não traz fotos nem ilustrações, apre-

senta uma estrutura composicional também mais prototípica, como datação escrita à mão, vocativo, relato do dia e despedida.

Embora a estrutura do gênero diário costume não ser rígida, o uso de vocativo logo após a data tem presença constante. Geralmente ele é direcionado ao próprio diário e costuma trazer expressões como “querido diário”. O vocativo escrito por C. nos chamou a atenção e nos convidou a olhar para esta página. Ele está direcionado a Deus: *Meu Deus!* Ao ler o conteúdo do texto que vem em seguida, vemos que ele faz uma reflexão sobre algo que C. não esclarece, mas que a atormenta, por isso ela recorre a Deus como confidente. C. termina o texto fazendo um pedido a Deus: para que Ele lhe mostre o caminho que deveria seguir, diante dos infortúnios daquele momento. A despedida também não é trivial: no lugar da despedida geralmente direcionada ao próprio diário, C. despede-se com “Amém”. Vemos que C. faz aqui uma oração, diferentemente das confidências sobre si que caracterizam o diário, pois ela conversa com Deus, expressando-Lhe suas aflições e incertezas perante a vida e fazendo-Lhe um pedido de ajuda. Ela própria confirma essa informação, na entrevista que fizemos com ela, posteriormente, questionando-a sobre esses momentos de sua escrita que recortamos para esta análise: “quando eu digo “Senhor”, normalmente, é o momento em que, naquela hora, eu estava falando com Deus. E é como se eu tivesse fazendo uma oração, só que ai, eu registrei”. Portanto, acreditamos que, neste momento, C. inclui em seu diário muito mais do que interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos; ela registra o âmagô de seu ser, ao falar com Deus.

Outro fator que nos chamou a atenção nessa escrita foi a inserção de poemas de autoria da diarista. Vejamos o exemplo dessa ocorrência, abaixo:

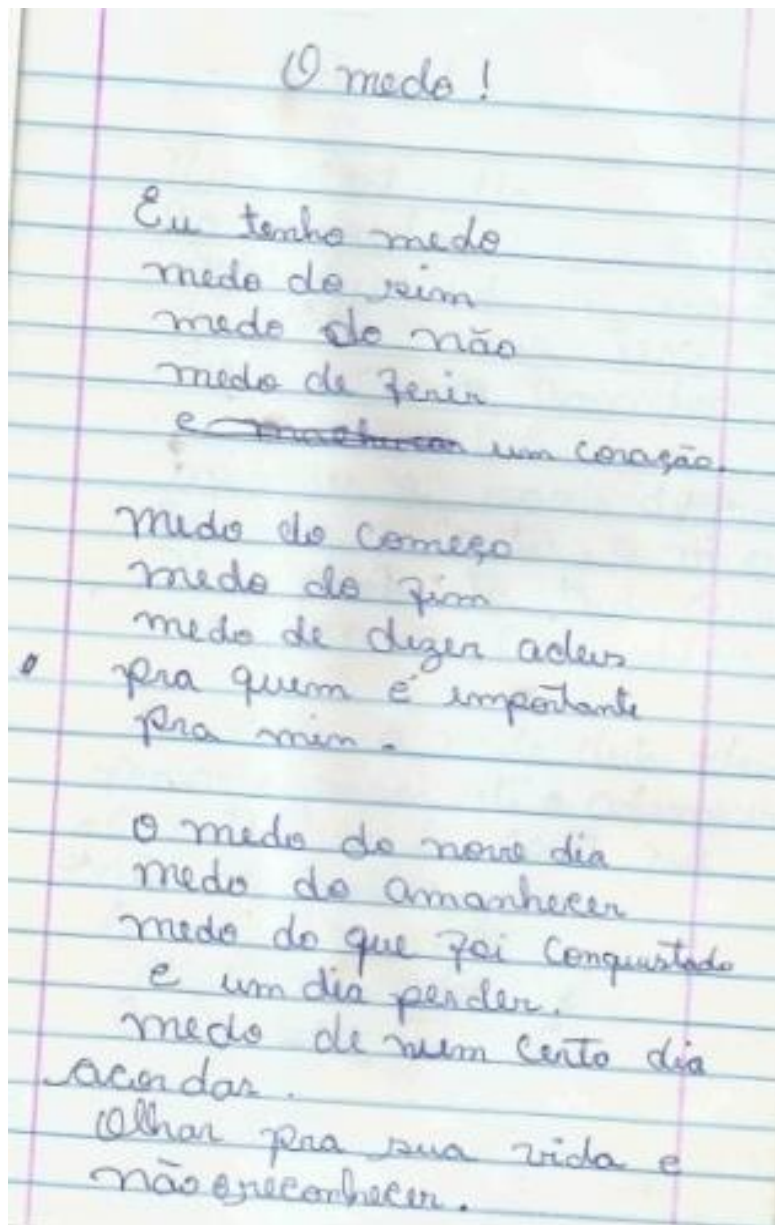


Fig. 6. Poema “o medo” escrito por C. no diário

O poema acima, intitulado “O medo”, foi escrito após o registro de uma conversa travada entre a autora e o esposo. Nessa conversa, eles trataram da possível separação conjugal e C. não consegue dar uma resposta ao companheiro. No poema, ela discorre sobre as razões pelas quais ainda não havia tomado a decisão final sobre esse assunto: basicamente, o medo de uma decisão equivocada. Nesse caso, C. se apropria do gênero poema como desabafo, afirmação, autoconhecimento, reflexão. Ele se une à função do diário de registrar os fatos marcantes do dia. É interessante ressaltar que muitos diaristas incorporam canções e poemas aos seus diários, mas geralmente esses textos não são autorais, como no caso de C. Os poemas escritos por ela também são compostos no ato da narração, como ela própria nos explica: “naquele momento mesmo, [e ele] não está escrito em outro lugar nenhum, então eu registro ali mesmo”. Além disso, C. esclarece que a incidência ou ausência de poemas “dependem do que eu estou pensando no momento”.

A partir desses dados, pudemos constatar que, para C., o diário atua como um “confidente” em quem são depositados os mais secretos sentimentos e as mais temidas angústias da autora.

5. Conclusão

Escrever textos íntimos é mais que uma decisão em registrar os fatos vivenciados por si mesmo; é, antes, uma forma de registrar a si mesmo, no sentido de que o escrevente registra sua personalidade. No caso dos diários pessoais, por exemplo, temos uma forma de escrita bastante reveladora: escreve-se diariamente, ou em curtos intervalos, sobre o que o sujeito viveu e isso faz com que muitos aspectos individuais sejam eternizados, senão todos – os gostos, os pensamentos, os receios, as alegrias e demais itens que constituem a personalidade do sujeito. Durante esse processo de escrita, algumas marcas da personalidade desse sujeito são registradas. A essas marcas, nomeamos como as “faces” do sujeito.

Nos casos analisados, nos deparamos com uma figura mais romântica, e outra mais reflexiva. Na escrita de K., encontramos, nas linhas dos diários, uma jovem sonhadora, romântica, apaixonada pela vida que levava. Vimos uma menina detalhista que marcou sua escrita com ilustrações e desenhos que “falavam sobre si e sobre suas memórias” e que “enfeitavam” sua escrita e, conseqüentemente, sua forma de ver a vida. Por fim, esbarramos com uma adolescente em fase de amadurecimento que vivenciava uma série de antíteses entre a fantasia e a realidade, a

verdade e a ironia. K. passa por fases distintas na produção do diário e essas fases permitiram que enumerássemos suas próprias “faces” a partir delas.

Na escrita de C. temos uma mulher escondida nas “faces” de mãe e esposa. Um sujeito que se encontra entre o dilema entre “ser ou não ser”. À medida que a autora vai guiando suas narrativas, também encontramos um sujeito afetado pela arte, assumindo a face de poetisa, que só existe entre as páginas do diário. Surge, também, uma face religiosa, responsável por transformar seu diário em uma espécie de “guia espiritual”. A escrita de C., apesar de adotar um estilo composicional mais padronizado, traz em si uma complexidade subjetiva peculiar por meio da qual o sujeito emerge por detrás das posições que assume no dia a dia.

Encontramos, pois, nessas análises, sujeitos diferentes, faces diferentes que foram eternizadas na escrita e que comportam traços da personalidade dos autores. Por meio dessas investigações, comprovamos nossa hipótese de que a escrita de diários diz mais do que o sujeito gostaria, mas que também diz o que ele gostaria. Isso faz com que reforcemos a emergência de um sujeito intercalado entre a intenção e a captura do discurso. O eu autobiográfico é, nesse contexto, como nos sugere Rimbaud “*je est un autre*”, ou outros que aparecem no texto, à medida que ele acontece.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

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

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à Internet*. Org.: Jovita Maria Gerheim Noronha; trad.: Jovita Maria Gerheim Noronha e Maria Inês Coimbra Guedes. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

POSENTI, Sírio. Enunciação, autoria e estilo. *Revista da FAEBA*, Salvador, n. 15, p. 15-21, jan./jun., 2001

_____. O sujeito fora do arquivo? In: _____. *Os limites do discurso: ensaios sobre discurso e sujeito*. Curitiba: Criar Edições, 2002.

**“JURIDIQUÊS”:
DEFICIÊNCIA DE CLAREZA E CONSEQUENTES PREJUÍZOS
PARA A CÉLERE RESOLUÇÃO DA LIDE**

Rodrigo Gindre Vargas (UNIG)

rodrigogvargas@gmail.com

Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral (UENF/UNIG)

hildeboechat@gmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano (UENF)

joaneiff@gmail.com

Ieda Tinoco Boechat (UENF)

iedatboechat@hotmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

RESUMO

A linguagem sempre foi um poderoso instrumento de comunicação. Entretanto, há situações em que a falha no processo de comunicação provoca efeitos negativos, impedindo a produção de satisfatório resultado da interlocução. Nesse contexto, o presente artigo objetiva analisar a comunicação no âmbito jurídico e os efeitos da deficiência de clareza para a celeridade processual devido ao excessivo uso de “juridiquês” – expressões próprias e jargões do âmbito jurídico e da prática forense – que, utilizadas demasiadamente passam a atrasar o andamento do processo devido à incompreensão que provocam, prejudicando a célere tramitação, provocando assim, um atraso da decisão judicial. Mediante utilização de metodologia qualitativa exploratória, a abordagem se embasou em boa doutrina jurídica, obras de autores especialistas no tema, artigos jurídicos e linguísticos essenciais ao entendimento dos conceitos. Justifica-se esta pesquisa para demonstrar que o juridiquês torna o trabalho cartorário mais lento, dificulta o entendimento pelos serventuários da justiça e pelas partes leigas, que têm seu direito constitucional de acesso à justiça restringido, tornando-se “reféns” de seus advogados para entender o que acontece no curso do processo, o que se constitui violação aos direitos à cidadania e ao acesso à justiça.

Palavras-chave: Juridiquês. Clareza textual. Comunicação.

1. Introdução

Por ser a ciência jurídica uma ciência social, faz-se presente cotidianamente na vida da população, desde o momento do nascimento, no decorrer da vida e até no momento da morte humana. Por outro lado, essa ciência, que é interdisciplinar, comunica-se com várias outras como a política, a sociologia e a filosofia, o que realça a importância da linguagem como fator elementar e determinante na evolução histórica da sociedade e do direito.

Entende-se a linguagem como principal instrumento de trabalho para o advogado, sendo ela a única arma para a concretização do pedido e sua procedência, caso advogado do requerente, ou improcedência, se advogado do requerido.

Neste cenário surge a discussão sobre o “juridiquês”, que é um conjunto de expressões e termos que utilizados entre os operadores do direito, através dos quais há o uso de gírias e jargões que tornam robusto o texto apresentado aos autos dos processos. É definido como um desvio no linguajar jurídico por prejudicar a inteligibilidade dos interlocutores. Para exemplificar essa prática, são apresentados fragmentos de textos extraído de processos que tramitam atualmente, observado o sigilo da fonte, a fim de que seus autores não sejam identificados.

Será analisada não somente a postura do advogado, mas também a do legislador que, ao editar leis, em alguns casos, demonstra não conferir aos textos uma linguagem acessível, isto é, de fácil compreensão do público, o que origina uma série de divergências doutrinárias, e entrava julgamentos, protelando a solução dos litígios. Isso porque, se a linguagem jurídica for mal empregada, tende a afastar o operador do direito do público que procura o Poder Judiciário. Apesar do acesso à justiça ser um direito inerente a todo cidadão, o juridiquês é uma barreira e fomenta a desvalorização social do judiciário, visto que sem a compreensão individual do processo e, por consequência, de seu resultado, dificulta-se a credibilidade de sua eficácia.

Sustenta-se a existência de ruído na comunicação, tanto na forma escrita quanto na oralidade, devido à utilização excessiva e desnecessária de termos técnicos, o que pode ferir o direito ao acesso à justiça, pressuposto do estado democrático de direito, uma vez que a parte fica refém de seu advogado para entender o que acontece no tramitar do processo.

O objetivo da presente pesquisa é refletir sobre o poder da linguagem, principalmente no âmbito jurídico, mas também analisar os excessos de formalidade, de arcaísmos, de termos latinos, dentre outros, que possam impedir uma compreensão clara e rápida do texto dos autos, quer pelas partes interessadas no processo ou pelos serventuários da justiça, e até pelo advogado da parte contrária. Trazem-se exemplos comumente encontrados no ambiente forense, pelos quais se evidenciam as dificuldades na compreensão do juridiquês. São exemplos reais do que o advogado deve ou não fazer para tornar sua linguagem simples e acessível, sem abrir mão do tecnicismo necessário e fundamental ao exercício de

sua profissão.

A importância desta abordagem consiste em demonstrar que, em uma esfera macro, o jurídicus torna o trabalho cartorário mais lento, dificulta o entendimento tanto pelos serventuários da justiça como também pelas partes leigas, que têm seu direito constitucional de acesso à justiça restringido e acabam “refêns” dos advogados para entender o que acontece no curso processual, refletindo se isso é uma forma velada (ou não) de violação ao acesso à justiça garantida pelo estado democrático de direito.

A metodologia utilizada foi a qualitativa exploratória, valendo-se do próprio texto constitucional e apoiando-se em doutrinadores jurídicos como Moraes (2008) e Torres (2002), em obras de autores voltados diretamente ao tema, sendo eles Mattoso Camara Jr (1986), Xavier (2003), Syntia (2002), Rodriguez (2004), Santos (1954), Warat (1995), Lima M. (2014), Moreno; Martins (2006), artigos jurídicos e linguísticos essenciais, como Arrudão (2005; 2008), Coan (2009), Lima (2010), Lubke (2014), Santana (2012), Keitel; Souza (2015), Moreira; Martelli; Makowski; Stumpf (2010).

2. A linguagem como artifício de poder

A linguagem é um artifício de poder em na vida em sociedade, mais ainda no mundo jurídico. O operador do direito se vale das palavras tanto oralmente, como forma escrita para conseguir o objetivo de seu cliente nos autos. É através das palavras que o advogado discorrerá sobre a lide, apresentando os fatos na petição inicial, caso seja patrono (advogado constituído para aquela causa) do requerente, ou na contestação, caso patrono do requerido. Estes fatos devem estar contados nestas peças de forma clara, usando palavras adequadas e conjugadas para que atinja o interesse de seu cliente.

Também o advogado deve apresentar uma boa oratória para corroborar de forma firme os atos processuais que são colhidos de forma oral, em depoimentos pessoais, onde fará perguntas à parte contrária a fim de retirar de seus lábios a verdade e produzir provas a seu favor, consoante o que destaca Mattoso Camara Jr ao afirmar que falando oralmente é que se consegue organizar o pensamento articula, concatenado e nítido (CAMARA JR, 1986, p. 9). Dominar a escrita e a oralidade é um desafio diário para o advogado, uma verdadeira arte. E é por meio da palavra que se estabelece a linguagem, conforme salienta Xavier:

Seja como for, o homem, animal falante que é, em seus três níveis de manifestação - como humanidade, como comunidade e como indivíduo - está indissolivelmente ligado ao fenômeno da linguagem. Ignorar-lhe a importância é não querer ver. O pensamento e seu veículo, a palavra, privilegiam o homem na escala zoológica e o fazem exceler entre todos os seres vivos. Oxalá saiba ele usar proficiente e dignamente esse dom da evolução criadora, pois o poder da palavra é a força mais conservadora que atua em nossa vida. (XAVIER, 2003, p. 9)

Portando, pode-se afirmar que o direito e a palavra estão intimamente entrelaçados. “O direito é a ciência da palavra. Para o advogado dir-se-á agora, a palavra é seu cartão de visita”. (XAVIER, 2013, p. 9)

Principalmente o advogado deve cuidar dos usos de vocábulos e da forma com que ele se expressa, porque é por meio da palavra que ele realiza muitas de suas atividades nos autos do processo, como, por exemplo, peticionar, contestar, provar, podendo ter seu objetivo processual ferido por mau uso da palavra.

Reafirmando o poder da palavra especialmente para o operador do direito:

Jamais, como em direito, o conhecido refrão popular “te pego pela palavra” teve tantos foros de verdade. Em qualquer causa, especialmente naquela onde houver incerteza quanto à decisão, a experiência recomenda cautela na escolha das palavras, para que o feitiço não vire contra o feitiçeiro [...]. (XAVIER, 2013, p. 11)

E ainda:

Inquestionavelmente a seleção do termo exato economiza o precioso tempo que se perde em discussões bizantinas; fatores conjunturais, no entanto, interferem no sentido de que não se cristalice em estereótipos imutáveis a linguagem jurídica. Se assim fosse, ela estaria fadada a parar no tempo, sendo mais útil nas vitrinas empoeiradas de um museu. Entre os referidos fatores está principalmente o progresso natural de outras ciências sociais, o qual determina a mudança de enfoque na abordagem dos problemas tradicionais, trazendo novas achegas, tanto à doutrina do direito quanto ao seu vocabulário. Esse caldeamento, aliás, é deveras auspicioso, porque produtor e por obrigar a um contínuo esforço de atualização, assegurando a perene importância social do advogado. (XAVIER, 2013, p. 9)

Dessa forma, compreende-se que “A função das palavras é transmitir um sentido, sob pena de elas não terem razão de existir. A significação associa um ser, um fato, uma ideia, um signo capaz de evoca-los”. (XAVIER, 2013, p. 12)

3. *A inteligibilidade dos termos jurídicos como pressuposto do estado democrático: o estado democrático de direito versus o “juridiquês”*

É importante destacar que a Constituição Federal defere direitos ao cidadão que se mostram ineficazes porque o instrumento que deve promovê-los não o faz. É o que acontece quando a comunicação é falha e o cidadão encontra dificuldades para exercer a cidadania.

Ao analisar e enfatizar a importância do declínio do juridiquês, é necessário tecer um paralelo com os direitos e garantias fundamentais que emanam da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88). O artigo 1º de Constituição Federal define o Brasil como uma República Federativa, “formada pela união indissolúvel dos estados e municípios e do distrito federal, constitui-se em estado democrático de direito” (BRASIL, CRFB), tendo como um dos fundamentos a cidadania, segundo preconiza Moraes (2008), a cidadania é um *status* e, de forma simultânea, é um objetivo e um direito fundamental do cidadão brasileiro. Destarte, o estado democrático de direito é a regência por normas democráticas, como, por exemplo, as eleições livres, periódicas e pelo povo. Ainda no artigo 1º do texto constitucional, lê-se que “todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição”. Portanto, no estado democrático de direito, a participação popular é indispensável e também peça fundamental e o direito deve auxiliar nesta busca pela democracia no Brasil.

É sabido que o Poder Judiciário tem por função precípua exercer a jurisdição, dizer o direito, e o faz ao julgar lides fundamentando-se nas leis, na Carta Magna e, na ausência de previsão legal, nos princípios do direito e nos usos e costumes. E garante o acesso à justiça ao povo brasileiro no artigo 5º, XXXV, CRFB/88, em face de ameaça ou violação do direito e, independentemente, da vulnerabilidade econômica, ao estabelecer:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito.

Torres (2002) define o acesso à justiça em que prevê o artigo supracitado como o princípio da inafastabilidade do controle jurisdicional ou princípio do direito de ação. Ou seja, em uma interpretação objetiva,

vê-se a garantia de recorrer ao Poder Judiciário para socorrer-se de tutela preventiva ou reparatória de um direito. Porém, é necessário que se conheça bem seus direitos e os exponha de forma clara, pois após o pleito transitado em julgado, faz-se coisa julgada material e impossibilita a re-discussão da matéria, o que significa dizer que não poderá ser ajuizada nova ação para discutir aquele assunto.

Conforme explica Moraes (2008) o princípio da legalidade também é uma das bases do estado democrático de direito, tendo sua garantia determinada pela Constituição Federal diante da existência de violação, mediante lesão a um direito. O referido autor menciona ainda que, somente através de leis em consonância com a Constituição Federal, podem-se criar obrigações para os cidadãos, pois é expressão da vontade geral. Cabe enfatizar que a Constituição Federal confere ao cidadão vários direitos aos quais possuem acesso através do Poder Judiciário, mas, sobretudo, possuem o direito de entendê-los e, para isso, a linguagem jurídica deve ser consoante à intelectualidade do povo, para que o direito constitucional não seja apenas abstrato e que ocorra a popularização dos preceitos basilares do estado democrático de direito.

O estilo de linguagem jurídico deve ser visto como um auxiliador para a compreensão da lei e deve facilitar a comunicação jurídica. Syntia (2002) afirma que a palavra, dentro de um contexto jurídico, deve ser empregada de forma clara e exata, além de se evitar uma delicadeza exagerada na semântica e ambiguidade na interpretação e na aplicação do texto legal.

Voltando à Constituição Federal, vale ressaltar que nela estão contidos direitos e garantias fundamentais da República, bem como concede vários direitos aos agentes sociais. Todavia, não é o bastante apenas conceder os direitos; existe a necessidade da simplificação destas normas para, a partir de então, haver, de fato, a compreensão efetiva dos direitos garantidos e consagrados na Constituição Federal e também nas demais leis infraconstitucionais que estão vigentes em nosso mundo jurídico, no intuito de que elas (as leis e até mesmo a Constituição Federal), não se tornem o chamado “elefante branco”, por culpa do tipo de linguagem empregada.

4. A linguagem jurídica: o juridiquês

Entende-se por juridiquês as expressões e termos utilizados entre os operadores do direito, caracterizado pelo uso de gírias e jargões que tornam robusto, do ponto de vista jurídico, o texto apresentado. Pode-se defini-lo ainda como um desvio no linguajar jurídico, na forma do preciosismo e no uso em excesso e desnecessário dos termos formais na construção textual jurídica, observados atualmente nos pronomes de tratamento dirigido aos magistrados e até mesmo entre os advogados, no curso processual. É importante destacar que o cerne da questão não se refere ao uso de termos técnicos, porque muitos são necessários e insubstituíveis sob pena de macular o objetivo da peça que o contém. Todavia, conforme já explanado o juridiquês pode existir na forma do preciosismo, pelo exacerbado uso de expressões latinas, de expressões ou termos arcaicos, rebuscados e neologismo, tornando-se um dos fatores que dificultam a compreensão das peças processuais por parte de pessoas leigas e até mesmo de advogados. Vê-se no cotidiano dos serventuários dos tribunais de justiça a necessidade de primeiro compreender as expressões latinas não costumeiras, para então trabalhar nos autos.

Rodriguez explica que “[...] o arcaísmo ou preciosismo significa, para nós, aquela palavra de sentido obscuro, buscada no dicionário pelo próprio autor, para tornar sua linguagem aparentemente mais culta, mais rebuscada. É palavra de uso mais raro” (RODRIGUEZ, 2004, p. 32). O uso dessas expressões tem sido muito questionado entre os magistrados, porque os profissionais da área e os clientes sentem dificuldade de ter um bom entendimento do que está escrito nos autos do processo. “A proposta da Associação dos Magistrados Brasileira (AMB) é reavaliar o juridiquês e promover um vocabulário mais simples, direto e objetivo para aproximar a sociedade da justiça e da prestação jurisdicional”. (ARRUDÃO, 2008, p. 2)

Mattoso Camara Jr diz que a “A clareza é a qualidade central de quem fala ou escreve” (CAMARA JR, 1986, p. 157). Esclarece o referido autor que a importância da clareza decorre das funções de possibilitar o pensamento em sentido amplo e permitir a comunicação do pensamento elaborado (CAMARA JR, 1986, p. 157). No mesmo sentido, Santos reafirma a importância e a indispensabilidade da clareza na linguagem jurídica:

[...] deve-se escrever com as palavras que usamos na linguagem comum. Por isso convém evitar-se os arcaísmos, expressões raras e obsoletas. Quando o discurso, a palestra ou o relato referem-se a temas científicos e filosóficos deve ser empregada a terminologia em uso nessas ciências. A finalidade dessa regra é garantir a clareza que é uma das qualidades principais de um bom estilo. (SANTOS, 1954, p. 15)

5. O “juridiquês”, o Poder Judiciário e a celeridade processual

No que concerne à formalidade necessária das petições, sabe-se que necessário o é para o procedimento jurídico, uma vez que ao lado dos termos técnicos e solenidades, são inerentes ao exercício da advocacia. Contudo, muito bem explana Coan (2009) ao afirmar que o direito é uma ciência e por isso necessidade de uma linguagem correspondente, porque possui, desde suas raízes, o vocábulo refinado e termos específicos. Contudo, não se pode afastar uma harmonia necessária entre o trabalho dos operadores do direito e os sentidos originários da língua.

Quando definimos a linguagem como meio de comunicação, estamos apenas determinando uma das múltiplas funções que ela engloba. Essa noção é simplista porque não dá conta da complexidade de fatores que envolvem o uso da língua, que pode servir tanto para comunicar como para informar, mas há casos em que a linguagem se torna obscura em que não cumpre a sua função comunicativa. Na maneira de escrever dos meios jurídicos há todo um cuidado em moldar a linguagem e ornamentá-la de uma maneira tal que ela passa a ser um código, cuja compreensão está ao alcance apenas do pequeno grupo que faz parte do universo jurídico. (LIMA, R., 2010, p. 02)

A compreensão da linguagem jurídica tende a ser prejudicada a partir dos termos rebuscados das peças e o formalismo exacerbado, os quais são, conforme preconiza Lubke (2014) capazes de tornar a linguagem incompreensível para pessoas leigas, por isso importa trazer à pauta de discussão o entendimento de Santana (2012), que analisa a ambiguidade das leis e atribui esse fato à linguagem verbal judiciária e, conseqüentemente, sendo o advogado o seu primeiro intérprete, conforme atribui-lhe a liberdade de interpretação e, obviamente, a forma mais favorável ao seu cliente. A partir desta ambiguidade, surge um imenso número de recursos, ocasionando a demora para se atingir uma solução viável à discussão contida nos autos daquele processo.

Lubke (2014) confirma este pensamento ao apontar que o “juridiquês” é um dos elementos responsáveis pela lentidão da máquina judiciária, e justifica apontando com as extensivas e complexas petições, que consomem mais tempo para análise e o conseqüente descrédito da má-

quina judiciária brasileira.

A argumentação jurídica, em seus aspectos legitimadores, é simultaneamente uma instância reprodutora de valores e tuteladora do politicamente produzido-desejante assim, esse aspecto do argumento jurídico atende a três níveis retóricos: por seu intermédio, justifica-se uma decisão, um sistema de crenças ideológicas e um conjunto molecular de práticas normalizadoras. (WARAT, 1995, p. 89)

Ainda para Lubke (2014), ao mesmo momento em que a linguagem jurídica é erudita e formal, é também obscura. Porém, enfatiza o autor, que a simplicidade é o contrário de obscuridade. É uma linguagem concisa, clara e de fácil compreensão, para os operadores do direito, para os serventários da justiça, e principalmente para as partes leigas que terão ao alcance das mãos o entendimento dos atos processuais.

O ato comunicativo jurídico não se faz, pois, apenas como linguagem enquanto língua (conjunto de probabilidade linguísticas postas à disposição do usuário), mas também, e essencialmente, como discurso, assim entendido o pensamento organizado à luz das operações do raciocínio, muitas vezes com estruturas preestabelecidas. (LIMA, R., 2010, p. 04)

No que concerne às formas de argumentação jurídica:

Nota-se a necessidade de apoiar as premissas entinemáticas nas formas axiológicas dominantes. Os argumentos apenas resultam persuasivos, entre os juristas, quando não contradizem a ideologia dominante e as condições jurídicas que a sustentam. Isto muitas vezes encontra-se encoberto pela própria teoria da argumentação, favorecendo, desta forma, o valor dos argumentos jurídicos como estratégias de normalização. (WARAT, 1995, p. 88)

Nesse contexto, Lima M. (2014) aborda, diante deste contexto, a crença de que um meio eficaz de diminuição das falhas na compreensão de materiais do mundo jurídico seja a adoção de uma linguagem simples, mesmo sem dispensar os termos técnicos, porque ela facilita a compreensão textual. O autor ainda preconiza que fazer o uso da linguagem é uma qualidade importante, porque o operador do direito se comunicará de maneira clara e objetiva alcançando assim a procedência do pedido (se advogado) ou a resolução do litígio (se Magistrado).

6. O “juridiquês” e o português

A fim de relacionar o fenômeno linguístico juridiquês com construções linguísticas de semântica clara e compreensível do português, apontam-se, neste tópico duas situações em que expressões comumente utilizadas no “juridiquês”, que causam embaraços e a seguir, a mesma

frase em claro português. No “juridiquês”:

Com espia no referido precedente, plenamente afincado, de modo consuetudinário, por entendimento turmário iterativo e remansoso, e com amplo subpedâneo na Carta Política, que não preceitua garantia ao contencioso nem absoluta nem ilimitada, padecendo ao revés dos temperamentos constritores limados pela dicção do legislador infraconstitucional, resulta de meridiana clareza, tornando despicienda maior peroração, que o apelo a este Pretório se compadece do imperioso prequestionamento da matéria abojada na insurgência, tal entendido como expressamente abordada no Acórdão guerreado, sem o que estéril se mostrará a irrisignação, inviabilizada ab ovo por carecer de pressuposto essencial ao desabrochar da operação cognitiva.

O fragmento supracitado em português claro corresponde semanticamente a: “Um recurso, para ser recebido pelos tribunais superiores, deve abordar matéria explicitamente suscitada pela instância inferior ao julgar a causa. Isso não ocorrendo, será pura e simplesmente rejeitado, sem exame do mérito da questão”.

No “juridiquês”: “V. Ex^a. data máxima vênia não adentrou às entranhas meritórias doutrinárias e jurisprudenciais acopladas na inicial, que caracterizam, hialinamente, o dano sofrido”. Esta sentença em português claro e objetivo seria: “V. Ex^a. não abordou devidamente a doutrina e a jurisprudência citadas na inicial, que caracterizam, claramente, o dano sofrido”. (PAULO, 2008)

7. Identificando o “juridiquês” no caso concreto

Colocam-se, nesta seção, situações cotidianas passíveis de análise a respeito do uso do juridiquês. Tendo em vista uma situação concreta, rotineira na vida forense, em que um bom advogado não encontraria maior dificuldade em obter um bom resultado. Augusto entra em juízo contra seu vizinho Germano, alegando, em linhas gerais, que este lhe esbulhou uma parte de seu terreno onde existe um córrego com água potável e um abrigo para vacas leiteiras. Pede liminarmente a reintegração de posse, dizendo que houve violência, que a invasão se deu durante a noite - clandestinamente, portanto - e que isso está lhe trazendo crescentes prejuízos. Em sua petição inicial, seu advogado explica os fatos e, entre outros argumentos, justifica, a partir dos prejuízos, a necessidade de obter jurisdição de urgência.

A seguir, apresentam-se três versões do parágrafo final dessa petição, redigidas em três estilos diferentes, conforme Moreno et al., 2006, p. 12-15.

Em nosso exemplo, a matéria de fato é clara, existe base legal para o pedido e a solução é simples. Contudo, isso não basta; você pode pôr tudo a perder se não souber se expressar.

Estilo superado pretensioso

Destarte, como coroamento desta peça-ovo emerge a premente necessidade de jurisdição fulminante, aqui suplicada a Vossa Excelência. Como visto nas razões suso expostas com pueril singeleza, ao alvedrio da lei e com a repulsa do direito, o energúmeno passou a solitariamente cavalgar a lei, este animal que desconhece, cometendo toda sorte de maldades contra a propriedade deste que vem às barras do Tribunal. Conspurcou a boa água e lançou ao léu os referidos mamíferos. Os cânones civis pavimentam a pretensão sumária, estribada no *Livro das Coisas*, na *Magna Carta*, na boa doutrina e nos melhores arestos deste sodalício. Urge sejam vivificados os direitos fundamentais do Ordenamento Jurídico, espeque do petitório que aqui se encerra. O aposamento solerte e belicoso deve ser sepultado *ab initio* e inaudita altera parte, como corolário da mais lúdima Justiça.

Como você pôde ver, o texto é confuso (“os cânones civis pavimentam a pretensão sumária”, “lançou ao léu os referidos mamíferos”), utiliza palavras antiquadas (“suso”, “alvedrio”, “sodalício”) e fora do contexto (“energúmeno”, “maldades”, “espeque”), além de bizarras figuras de linguagem (“cavalgar a lei”, “peça-ovo”). O autor adota um tom dramático e inadequado (“jurisdição fulminante, aqui suplicada...”) e esquece o principal: os fatos e o Direito não são enfatizados. O final da leitura é um verdadeiro alívio para o leitor.

Não pense que este texto foi retirado de algum pergaminho empoeirado da Torre do Tombo, em Portugal, redigido por um escrivão do século XIV. Ainda hoje são incontáveis os profissionais que se esforçam por escrever nessa linguagem ultrapassada e artificial, pensando ser a maneira adequada de um advogado se expressar – e ficariam extremamente orgulhosos se pudessem produzir uma peça de gosto tão duvidoso como essa. Em suma: como não sabem escrever bem, pensam que podem suprir a deficiência escrevendo difícil. Acredite: ainda encontramos textos como o do exemplo em muitos processos.

As palavras antiquadas e fora do contexto, o tom dramático e a redação confusa deixam os fatos e o direito em segundo plano.

Estilo moderno e pretensioso

O acima explicitado leva à inequívoca conclusão de que a reintegração de posse é imperativo de justiça, tanto que flagrante o prejuízo econômico e as gravíssimas implicações de todas as ordens a gravar o requerente e sua família, em evidente afronta à Constituição Federal e às mais elementares normas do nosso direito positivo. O postulante se encontra privado do precioso líquido, e seu rebanho, sem paradeiro. A doutrina e a jurisprudência evidenciam o bom Direito aqui buscado e a conduta abusiva, violenta e clandestina da parte requerida. Aprova está feita, quer no plano adjetivo, quer no substantivo, sendo irrefutável dentro da ciência do direito. A posse anterior decorrente do do-

mínio resta indiscutível. Os prejuízos são incalculáveis e a cada instante se avolumam, pelo que, em sede de jurisdição sumária, impende seja concedida a liminar, como manifestação concreta da melhor justiça.

Nesta segunda versão, o autor procura fugir ao estilo antiquado, mas ainda está muito preso ao que chamamos, pejorativamente, de juridiquês. Por causa disso, seu texto é pouco claro (“quer no plano adjetivo, quer no plano substantivo”), não dá ênfase ao principal (só na metade do parágrafo é que ele vai informar que a conduta foi violenta e clandestina), emprega linguagem desigual (“rebanho sem paradeiro”, “implicações de todas as ordens a gravar o requerente”), usa expressões vazias de conteúdo (“ciência do direito”, “manifestação concreta da melhor justiça”) e frases excessivamente longas. Mas, como você verá a seguir, o sucesso de quem escreve é ser compreendido por quem lê.

Estilo moderno e adequado

Do que foi exposto acima, conclui-se que os fatos narrados nesta petição inicial são incontroversos e estão provados sumariamente por meio de documentos aqui juntados. Tanto o *Código Civil* como a *Constituição da República* contém regras claras que protegem a propriedade, observada sua função social – ou seja, exatamente a hipótese deste processo. Como nos ensinam a melhor doutrina e a jurisprudência, o pedido em exame contém todos os elementos que determinam a concessão imediata da reintegração de posse: há interesse econômico, os fatos estão provados e o direito do autor é indiscutível. A água potável existente no local está sendo poluída e as vacas leiteiras ficaram ao desabrigo, pelo que os prejuízos são evidentes. Assim, pede a concessão da liminar, por sem medida de direito e de Justiça.

As diferenças são evidentes: o texto é claro para qualquer leitor de nível médio, as frases são curtas, os adjetivos estão empregados de maneira adequada. A lei, a doutrina e a jurisprudência são referidas com precisão, a redação destaca que houve prova dos fatos (“são incontroversos e estão provados sumariamente”) e o pedido é certo (reintegração preliminar). Em suma, foi dito tudo o que precisava ser dito, num parágrafo que, apesar de técnico, tem uma leitura agradável e será facilmente entendida pelo leitor.

Essa é a maneira como um advogado deve escrever.

A redação clara e precisa, a exposição organizada dos fatos e do direito e o pedido bem formulado são fundamentais para o êxito de um processo judicial.

Exemplifica-se a utilização do “juridiquês”, apresentando-se uma série de frases comumente encontradas nos processos:

“[...] desvestido de supedâneo jurídico válido o pedido feito”.

[...]

“O Excelso Pretório sempre chama a si a colmatagem e superação das lacunas, omissões e imperfeições da norma fundamental”.

[...]

“Indefiro a liminar porque, sem ela, a segurança não será ineficaz”.

[...]

“Com tal proceder, tisonou várias regras insculpidas no caderno repressor”.

[...]

“O alcândor Conselho Especial de Justiça, na sua postura irrepreensível, foi correto e acendrado em seu decisório. É certo que o Ministério Público tem o seu lambel largo no exercício do poder de denunciar. Mas nenhum labéu o levaria a pouso cinéreo se houvesse acolitado o pronunciamento absolutório dos nobres alvarizes de primeira instância”.

[...]

“– O vetusto vernáculo manejado no âmbito dos excelsos pretórios, inaugurado a partir da peça ab ovo, contaminando as súplicas do petitor, não repercute na cognoscência dos frequentadores do átrio forense”. (ARRUDÃO, 2005)

Por fim, evidenciam-se algumas expressões que caracterizam o “juridiquês”: abroquelar: fundamentar; apelo extremo: recurso extraordinário; areópago: tribunal; autarquia ancilar: Instituto Nacional de Previdência Social – INSS; cártula chéquica: folha de talão de cheques; com espeque no artigo: com base no artigo; com fincas no artigo: com base no artigo; com supedâneo no artigo: com base no artigo; estribado no artigo: com base no artigo; consorte supérstite: viúvo (a); digesto obreiro: Consolidação das Leis do Trabalho – CLT; diploma provisório: medida provisória; ergástulo público: cadeia; estipêndio funcional: salário; egrégio pretório supremo: Supremo Tribunal Federal – STF; Excelso Sodalício: Supremo Tribunal Federal – STF; Pretório Excelso: Supremo Tribunal Federal – STF; exordial: peça ou petição inicial; prologal: peça ou petição inicial; fulcro: fundamento; indigitado: réu; peça incoativa: peça ou petição inicial; peça-ovo: peça ou petição inicial; peça vestibular: peça ou petição inicial; petição de introito: peça ou petição inicial; res in judicio deducta: petição inicial; peça increpatória: denúncia; proemial delatória: denúncia; remédio heroico: mandado de segurança; vistor: perito. (ARRUDÃO, 2005)

8. Conclusão

O presente trabalho concluiu que a comunicação de boa qualidade se faz de forma precisa, clara e objetiva. A linguagem jurídica, utilizada especialmente pelo advogado, como articulador da norma, deve se preo-

cupar com o intuito de promover a facilidade do entendimento do receptor, de forma que seja possível a não existência de barreiras ao direito de acesso à justiça.

É notório que alguns operadores do direito não tratam a linguagem como forma de comunicação ampla, mas sim restrita ao grupo profissional, valendo-se de termos latinos e técnicos obstruentes à comunicação. Codificam o texto de modo que, inclusive, os próprios profissionais da área, tais como os advogados envolvidos no processo, encontrem certa dificuldade de compreensão diante de tal diversidade terminológica. É necessário entender as formalidades e solenidades próprias dos textos jurídicos como instrumento capaz de promover harmonia entre o advogado e os receptores, pois a linguagem rica prescinde de complexidade, uma vez que um linguajar exacerbado em arcaísmo e rebuscado pode conferir ambiguidade e proporcionar um entendimento divergente do esperado, bem como gerar a lentidão da máquina judiciária.

Vale mencionar a importância de uma linguagem clara, um texto jurídico de qualidade, que deve ser debatida de forma insistente no curso de direito, a fim de conscientizar os atuais acadêmicos, futuros profissionais, da necessidade de se fazer entender por todos e não apenas por um restrito público. Desta forma, torna-se relevante conduzi-los à visão interdisciplinar entre as áreas do direito e da linguagem, no intuito de que se reflita o resguardo do direito do cidadão enquanto pertencente de um estado democrático de direito, no qual o cumprimento da comunicação jurídica deve passar pelo viés da democracia, propiciando aos cidadãos o acesso aos seus direitos e, no que tange a linguagem, deve-se estabelecer o processo comunicativo, durante o atendimento aos recursos judiciais, de modo que haja compreensão entre a comunidade jurídica e as outras partes da sociedade, em especial, ao público leigo. Pessoa esta que, por mais simples que seja, possui o direito de compreender o que acontece no processo, evitando assim o que foi mencionado neste artigo – a parte se tornar “refém” do advogado para saber tudo o que acontece nos autos.

Destarte, frisa-se que a linguagem jurídica deve estar em consonância com a intelectualidade da população, para que o direito constitucional não seja abstrato e inócuo, mas concreto e efetivo no que respeita ao cumprimento dos ideais de cidadania contidos na Constituição Federal para a consecução de uma sociedade justa, humana e solidária.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Valdeciliana da Silva Ramos. *O juridiquês e a linguagem jurídica: o certo e o errado no discurso*. Disponível em:

<https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CBwQFjAAahUKEwiqmOjdt5rIAhUCDpAKH->

[YwIBjs&url=http%3A%2F%2Fwww.amatra17.org.br%2Farquivos%2F4a1d8f3c15d4d.doc&usq=AFOjCNGr_pg1wtuitU_HcRTY0npHEDjybg&sig2=jaG4K9PIjpJR0_4rlpJfA&bvm=bv.103388427,d.Y2I](http://www.amatra17.org.br/Farquivos/2F4a1d8f3c15d4d.doc&usq=AFOjCNGr_pg1wtuitU_HcRTY0npHEDjybg&sig2=jaG4K9PIjpJR0_4rlpJfA&bvm=bv.103388427,d.Y2I). Acesso em: 28-09-2015.

ARRUDÃO, Bias. Campanha da Associação dos Magistrados para simplificar a linguagem jurídica reacende o debate sobre a prática da justiça no país. *Revista de Língua Portuguesa*, ano 1, n. 4, 2008.

ARRUDÃO, Bias. Juridiquês no banco dos réus. *Revista Língua*, ano 1, n. 2, 2005. Disponível em: www.revistalingua.com.br. Acesso em: 27-09-2015.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

COAN, Emerson Ike. Atributos da linguagem jurídica. Teresina, *Jus Navigandi*, 2009. Disponível em:

<http://jus.com.br/artigos/12364/atributos-da-linguagemjuridica/print>
Acesso em: 27-09-2015.

KEITEL, Ana Luisa Moser; SOUZA, Antonio Escandiel de. *Valorização do poder judiciário brasileiro por meio da simplificação da linguagem jurídica*. UNISC: 2015. Disponível em:

<http://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidspp/article/viewFile/13221/2265>>. Acesso em: 28-09-2015.

LIMA, Raimundo Ferreira de. A simplificação da linguagem jurídica como forma de possibilitar um maior e melhor acesso à justiça pelos cidadãos de baixa instrução. *Revista Jurídica Orbis*. 2010. Disponível em:

<http://cesrei.com.br/ojs/index.php/orbis/article/view/44/44>>. Acesso em: 27-09-2015.

LIMA, Martonio Mont'Alverne Barreto. *Direito e marxismo: economia globalizada, modernização popular e políticas públicas*. Caxias do Sul: *Educs*, Caxias do Sul, 2014 v. 2.. Disponível em:

http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/Direito_e_marxismo_Vol2_2.pdf

>. Acesso em: 27-09-2015.

LUBKE, Helena Cristina. Pela simplificação da linguagem jurídica. *Ci-elli*. 2014. Disponível em:

<<http://cielli2014.com.br/media/doc/b0dd7f7a67673de930a9d9019980b53f.pdf>>. Acesso em: 27-09-2015.

MORAES, Alexandre de. *Direito constitucional*. 23. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MOREIRA, Nedriane Scaratti et al. Linguagem jurídica: termos técnicos e juridiquês. *Unoesc & Ciência*, Joaçaba, vol. 1, n. 2, p. 139-146, jul./dez. 2010. Disponível em:

<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/acsa/article/download/193/pdf_89>. Acesso em: 28-09-2015.

MORENO, Cláudio et. al. *Português para convencer: comunicação e persuasão em direito*. São Paulo: Ática, 2006.

REOLON, Suzana Minuzzi. *A linguagem jurídica e a comunicação entre o advogado e seu cliente na atualidade*. 2010. Disponível em:

<http://www3.pucrs.br/pucrs/files/uni/poa/direito/graduacao/tcc/tcc2/trabalhos2010_2/suzana_reolon.pdf>. Acesso em: 28-09-2015.

RODRIGUEZ, Victor Gabriel. *Manual de redação forense: curso de linguagem e construção de texto no direito*, 2. ed., Campinas: LZN, 2004.

SANTANA, Samene Batista Pereira. A linguagem jurídica como obstáculo ao acesso à justiça: uma análise sobre o que é o direito engajado na dialética social e a consequente desrazão de utilizar a linguagem jurídica como barreira entre a sociedade e o direito/justiça. *Âmbito Jurídico*, Rio Grande, XV, n. 105, 2012. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12316&revista_caderno=24>. Acesso em: 27-09-2015.

SANTOS, Mário Ferreira dos. *Curso de oratória e retórica*. São Paulo: Logos, 1954.

SYTIA, Celestina Vitória Moraes. *O direito e suas instâncias linguísticas*. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 2002.

TORRES, Ana Flávia Melo. Acesso à justiça. *Âmbito Jurídico*, 2002. Disponível em: <http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php/?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=12316&revista_caderno=24>. Acesso em: 27-09-2015.

co.com.br/site/index.php?n link=revista artigos leitura&artigo id=4592
>. Acesso em: 27-09-2015.

WARAT, Luis Alberto. *O direito e sua linguagem*. 2. ed. Porto Alegre: Sérgio Fabris, 1995.

XAVIER, Ronaldo Caldeira Xavier. *Português no direito*. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

**LEITURA:
VISÃO AMPLIADA DE MUNDO E FORMAÇÃO CIDADÃ**

Edma Regina Peixoto Barreto Caiafa Balbi (IFRJ)
ebalbi23@hotmail.com

Edda Maria Peixoto Barreto (UENF)
eddampb13@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinafff@gmail.com

RESUMO

A prática docente, na área de estudos da língua(gens), conforme orientação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, deve estar voltada para a formação de uma consciência cidadã dos educandos. Tendo como base os trabalhos desenvolvidos em sala de aula, o professor de língua portuguesa pode contribuir para uma ampliação da visão de mundo do aluno e, conseqüentemente, da sua percepção de si mesmo e do outro como membros da sociedade, tornando-se capaz de entender que tem, como integrante de um grupo social, direitos e deveres. A formação da capacidade leitora tem papel fundamental na construção de uma sociedade mais igualitária por colaborar na criação do senso crítico dos indivíduos, por ter o texto a possibilidade de levar o indivíduo a interagir com o meio social. Sendo assim, o professor de língua, seja ela a materna ou uma segunda língua, ao trabalhar com as múltiplas linguagens presentes nos textos de interações cotidianas, aplicando os pressupostos das diversas ramificações da linguística e teorias da educação e da sociologia, tem um papel relevante na preparação dos alunos para terem voz e visibilidade na sociedade.

Palavras-chave: Linguística. Leitor crítico. Interação social

1. Considerações iniciais

O ensino de questões linguísticas, como se efetivava e ainda ocorre em várias escolas no nosso país, que objetiva adestrar o aluno para as provas escolares e de concursos, acaba por criar um hiato entre o aprender e a língua(gem). Fazem-se frequentes manifestações de desagrado de muitos alunos em relação ao ensino de língua por não verem sentido ao que lhes é ensinado na escola, isto é, pouca aplicabilidade do que aprendem na escola em suas vidas.

Trabalhar a competência comunicativa nos alunos, oportunizar a eles um conhecimento amplo para uma vida mais integrada aos diferentes espaços sociais e profissionais em que circulem, ou venham a circular, é do âmbito do ensino de línguas.

Mero treino com simples acúmulo de conhecimento sem objetivo prático não leva a um processo de ensino aprendizagem que contribua para a atuação do aluno de forma efetiva na sociedade, não lhe permite ter uma visão crítica do mundo que o cerca, nem lhe dá oportunidade de fazer escolhas que possam modificar e melhorar a sua vida.

2. Os parâmetros curriculares nacionais e o ensino

Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* surgiram com o objetivo de atuar como referência e apoio técnico para as discussões já existentes em alguns estados e municípios para, assim, melhorar a qualidade da educação até então oferecida.

A Secretaria de Educação Fundamental, em 1998, publica os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para os terceiros e quartos ciclos do ensino fundamental. Esses dois ciclos correspondem ao fundamental II - que engloba do sexto ao nono ano. O então Ministro da Educação e do Desporto, Paulo Renato Souza (PCN, 1998, p. 5), ao dirigir-se aos professores, diz que os *Parâmetros Curriculares Nacionais* têm a “intenção de ampliar e aprofundar um debate educacional que envolva escolas, pais, governos e sociedade e dê origem a uma transformação positiva no sistema educativo brasileiro”. Na fala do ministro, é possível perceber que se busca um resgate da qualidade da educação oferecida nas escolas brasileiras e também a afirmação de que a educação é compromisso do governo, mas responsabilidade de toda a sociedade. Sobre essas palavras do ministro, cabe ainda ressaltar a ausência de um grupo muito importante no processo educacional: os alunos.

Para o ensino fundamental, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* apontam vários objetivos, dentre eles

Compreender a cidadania como participação social e política, assim como exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas;

(...)

Conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação baseada em diferenças culturais, de classe social,

de crenças, de sexo, de etnia ou outras características individuais e sociais;

(...)

Utilizar as diferentes linguagens – verbal, musical, matemática, gráfica, plástica e corporal – como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias, interpretar e usufruir das produções culturais, em contextos públicos e privados, atendendo a diferentes intenções e situações comunicativas;

Saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos;

(BRASIL, 1998, p. 7-8).

Com esses objetivos, espera-se que o processo de ensino-aprendizagem oferecido nas escolas brasileiras leve os alunos a agirem em sociedade com respeito, a aceitarem as diferenças, a se adequarem às diversas situações comunicativas presentes em suas vidas e a serem capazes de buscar o conhecimento.

Surgem, em 2000, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino médio, em seu texto é dado destaque para um estudo sistematizado com a linguagem, que é entendida como um caminho para que sejam alcançados os objetivos do estudo nesse segmento. Aponta-se a linguagem como “capacidade humana de articular significados coletivos e compartilhá-los” (BRASIL, 2000, p. 5), logo o conhecimento sobre as diversas possibilidades de uso da linguagem propiciam uma interação social marcada pela ausência de preconceito linguístico. Uma vez que surge das práticas sociais, é a linguagem dinâmica sendo, ao mesmo tempo, singular e plural. A respeito da linguagem e das práticas sociais, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* dizem que

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

Nas práticas sociais, o homem cria a linguagem verbal, a fala. Na e com a linguagem, o homem reproduz e transforma espaços produtivos. A linguagem verbal é um sementeiro infinito de possibilidades de seleção e confrontos entre os agentes sociais coletivos. A linguagem verbal é um dos meios que o homem possui para representar, organizar e transmitir de forma específica o pensamento. (BRASIL, 2000, p. 5)

As orientações dadas pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o ensino médio visam a um aprendizado que leve o aluno a desenvolver habilidades tais como: “pesquisar, selecionar informações, analisar, sintetizar, argumentar, negociar significados, cooperar” (Brasil,

2000, p. 5) atividades que contribuem para a sua inserção na vida social, no mercado de trabalho e para o exercício da cidadania.

Com os objetivos pretendidos para os dois níveis de ensino (fundamental e médio) sendo alcançados, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* promoveriam a construção de uma sociedade mais justa, mais igualitária. Mas essa sociedade está ainda longe de se tornar real. Mudanças ocorreram, mas não levaram ao desenvolvimento da consciência cidadã dos alunos das escolas brasileiras, poucos conseguem reconhecer que têm um papel na edificação da sociedade, apresentar posicionamento crítico diante de situações presentes em sua realidade.

3. *O ensino de língua*

Estudar língua, seja ela a materna ou a estrangeira pressupõe ir muito além das questões de gramática, deve estar vinculado à aplicabilidade do conteúdo estudado em momentos de interações sociais cotidianas, tanto no campo pessoal quanto no profissional, deve objetivar o preparo do aluno para as suas necessidades na sociedade moderna.

Há professores que comparam o ensino que receberam – fundamentado nas regras gramaticais – com o dos dias atuais e não entendem o porquê de ter dado certo com eles e de não lograr êxito com os seus alunos. A explicação pode estar na universalização da educação, isto é, na chegada aos bancos escolares de crianças que não tinham contato com a linguagem usada na escola, fato que provocava nelas a sensação de não pertencimento àquele lugar. Propostas de reformulação do ensino surgidas na década de 1960 e início dos anos 70 apontavam para mudanças metodológicas, não questionavam o conteúdo, sendo assim, não colaboraram na aproximação entre a realidade vivida pelos alunos e o conhecimento difundido pela escola. Os estudos de língua – materna ou estrangeira – oferecidos em muitas escolas brasileiras, têm como suporte as questões gramaticais.

O processo de ensino-aprendizagem de línguas, contudo, deve ser pautado na visão interacionista da linguagem, esse caráter dialógico das linguagens exige que na interlocução haja uma leitura mais profunda e imediata dos signos. A significação particular, específica é composta a partir de um conhecimento “histórico, social e cultural dos símbolos que permeiam o cotidiano” (BRASIL, 2000, p. 6).

Em sala de aula, cabe ao professor a decisão do que estudar, do

que ler, do que priorizar, de como fazer. É do docente o direito de escolha, e sua decisão terá como base os seus pontos de vista do que é ou não relevante para os alunos. Atitude fundamentalmente arbitrária, mesmo que justificada pela obrigatoriedade do conteúdo. Apenas preparar os alunos para a utilização de uma língua da qual eles pouco farão uso é não vê-los e nem permitir que eles mesmos se vejam como seres sociais, é

Acreditar numa língua abstrata, numa língua potencial, numa língua hipotética, que talvez possa acontecer, não se sabe em qual contexto, dita não se sabe com que intenção, não se sabe a quem, não se sabe se oralmente ou se por escrito, se formal ou informalmente, só pode resultar, na prática da sala de aula, em opções de: fazer listas de palavras, identificar sua classe morfológica; formar e analisar frases soltas; identificar a função sintática de termos e orações; ...; ... fazer aquelas coisinhas “sem graça e sem proveito” que todos nós, mais velhos, nos cansamos de fazer! (ANTUNES, 2014, p. 16)

A opção por essa língua(gem) distante da realidade do aluno como fio condutor do trabalho em sala de aula inviabiliza que sejam postos em prática muitos dos objetivos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*, como a compreensão da cidadania como participação social e política, adoção de repúdio às injustiças, respeito a si e ao outro. Não é coerente querer formar cidadãos e não vê-los como cidadãos, querer respeito e não respeitar. Quando a variante linguística usada pelo aluno, nas situações comunicativas cotidianas, não ganha espaço na sala de aula, não se está cumprindo as propostas de conhecimento e valorização da pluralidade proposta pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. O processo de ensino-aprendizagem torna-se difícil, principalmente, porque o discurso norteador das práticas educacionais, da educação de uma maneira geral, não é o mesmo usado na maioria das unidades de ensino do país, seja no ensino fundamental ou no ensino médio.

Voltar o estudo da língua(gem) para a aplicabilidade, portanto para o texto – tomando o termo na sua concepção mais ampla –, preocupar-se com a formação de leitores é criar a possibilidade de formar cidadãos conscientes e críticos capazes de interagir com o outro entendendo que existem pontos de vista diferentes, mas que não têm que ser excludentes, ou mesmo menores, logo levando-o a entender as diferenças individuais e a respeitá-las.

4. A formação do leitor

O ato de leitura não é livre do mundo que o cerca, é determinado por forças que constituem o viver em sociedade, atendendo a interesses

do locutor de um texto a ser decodificado por um interlocutor também marcado por uma história que se constitui de fatores políticos, culturais, sociais, ideológicos. A leitura crítica de um texto viabiliza a percepção da voz social que subjaz em sua construção e permite identificar a ideologia que o legitima.

Por trazer inerente a si uma ideologia, o texto é uma forma de controle social. Há, por meio dele, a possibilidade de dominação social, seja no campo da política, da economia ou da educação. Qualquer contexto social é ambiente propício para alimentar teorias ideológicas, inclusive o espaço da escola, da sala de aula, quando não possibilita a grande parte de seus alunos a sensação de pertencimento ao ambiente escolar, alimenta a ideologia da classe dominante, isto é, sustenta a exclusão social dos estudantes oriundos das classes menos favorecidas economicamente. O professor, no desenvolvimento de suas atividades, deve ter o compromisso de promover a inclusão desses alunos, dando-lhes o mesmo direito de acesso ao conhecimento que é facultado aos estudantes de outras camadas da sociedade. As autoras Bortoni-Ricardo e Silva dizem, sobre a relação do papel do docente com o processo de formação da cidadania dos alunos mais suscetíveis à exclusão no espaço escolar, que

a mediação oportuna e construtiva do professor, mediante uma participação coletiva ou individual de seus alunos, pode representar uma estratégia pedagógica muito eficiente. O aluno cuja contribuição foi acolhida, ampliada ou comentada, sente-se valorizado. (BORTONI-RICARDO & SILVA, 2015, p. 115)

Quando o trabalho com a linguagem nas escolas não se propõe a incluir as diferentes linguagens usadas cotidianamente pelos educandos, as atividades escolares acabam alimentando a tirania da língua escrita, como diz Coulmas (2014, p. 24), a escola “funciona como uma agência de legitimação e reprodução de uma língua oficial ou nacional”. Agindo assim, a escola esquece que a língua falada, em todas as línguas ao longo dos tempos, precede a língua escrita, e que é, prioritariamente, por meio da oralidade que as interações sociais se efetivam. Não se está pretendendo desvalorizar a língua escrita, mas sim, dar uma expressão maior à oralidade, uma vez que a língua falada é mais frequentemente o meio usado para a expressão do pensamento, das ideologias vigentes, de valores sociais. Sobre o estudo da língua como ato social, Coulmas fala que

Quando a língua é estudada do ponto de vista de sua natureza social, incluindo os usos que a sociedade faz de seus recursos linguísticos, todas as razões justificam que se leve em consideração tanto a forma falada quanto a escrita, que variam ao longo de escalas estilísticas de formalidade e dependência

contextual bem como em termos de atitudes e potencial de regulação social. Para os sociólogos interessados na linguagem – não são tantos assim –, faria pouco sentido excluir a escrita de seu campo de investigação. Para eles, a “tiranania da língua escrita” que Saussure observou é a razão principal para estudá-la, pois comprova a grande importância da escrita na sociedade. (COULMAS, 2014, p. 24)

Com o objetivo de evitar que as diferenças existentes entre a língua(gem) utilizada pelos alunos e a ensinada na escola funcionem como motivadoras de exclusão social, isto é, que as marcas de oralidade tão presentes no discurso dos estudantes façam com que eles não se sintam pertencentes à escola, não se vejam integrados à sociedade com direitos e deveres como qualquer cidadão, o professor de línguas deve, por meio de um trabalho com textos, levar o educando a perceber, como natural, a existência dessas variantes linguísticas, que elas são marcas de grupos sociais distintos e que não devem ser vistas com preconceito, ou serem rotuladas como melhores ou piores, apenas como adequadas ou não à situação comunicativa em que estão interagindo os seus usuários.

5. Considerações finais

Por sermos textos em constante diálogo com outros textos em nossas interações cotidianas, o ensino de língua(gem) deve ter como ponto de partida textos plurais – orais e escritos – que capacitem o educando para refletir, avaliar o que está ocorrendo a sua volta e interagir com os grupos sociais nos quais circula.

O contato com textos diversificados, tanto na tipologia quanto no gênero textual, amplia a visão de mundo dos alunos, pois exige que façam associação de conhecimentos que trazem em sua bagagem cultural ou que estejam sendo compartilhados entre eles no ambiente da sala de aula.

Processo que envolve percepção, momento em que o leitor capta as informações passadas pelo locutor, e cognição, quando o leitor promove a interação do seu conhecimento com o dito pelo locutor, o ato de ler pode ser individual ou coletivo, mas que, quando realizado coletivamente e mediado pelo professor de língua, vai contribuindo para acrescer o acervo de informações dos estudantes, sua eficiência em analisar situações que vivencie em seu cotidiano, também sua habilidade para refletir sobre elas e, por fim, saber assumir uma posição diante dessas questões que lhes são impostas, seja na sua vida social, seja no âmbito profissio-

nal.

Cabe, portanto, ao professor de línguas contribuir para a formação da capacidade leitora de seus alunos, orientando-os para o exercício da cidadania, de modo a que se reconheçam como seres sociais e ocupem seus espaços na sociedade cumprindo seus deveres e sabendo exigir que seus direitos sejam respeitados.

O papel de mediador do professor no processo de aprimoramento da relação do aluno com os diversos tipos e gêneros textuais nas aulas de línguas durante os ensinamentos fundamental e médio possibilita o seu amadurecimento na condição de leitor e também de produtor de texto, tornando-o um leitor proficiente e crítico. A criticidade no ato de ler faz com que o leitor seja capaz de perceber o poder que emana de um texto, que ao interagir com ele, concordando ou não com as ideias veiculadas nele, assume uma posição diante das informações que recebe a partir de sua reflexão e análise sobre o tema.

Um trabalho com língua(gem) eficiente deve levar o educando a perceber que ser leitor é um permanente desafio.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Gramática contextualizada: limpando o pó das ideias simples*. São Paulo: Parábola, 2014.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.
- BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais, para o ensino médio. Parte II: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC, 2000.
- BORTONI-RICARDO, Stella Maris; SILVA, Maria da Guia Taveiro. *Mediação em sala de aula in leitura: ações de mediação pedagógica*. Campinas: Pontes, 2015.
- COLMAS, Florian. *Escrita e sociedade*. Trad.: Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014.
- KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 2013.

**LEITURA:
PROCESSOS COGNITIVOS E ESTRATÉGIAS DE ENSINO**

Marizélia Florenciano Nunes (UFMS/UCDB/UEMS)
marizelianunes@hotmail.com

Natalina Sierra Assencio Costa (UFMS/UNESP/USP/UEMS)
sierra@uems.br

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

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo principal identificar os processos cognitivos que interferem no momento de leitura e na compreensão do texto e investigar algumas estratégias para o ensino da leitura e compreensão de texto, aplicáveis ao ensino básico. O referencial teórico que guia esta pesquisa funda-se em textos de pesquisadores que entendem a leitura como processo sociocognitivo e interativo como Leffa, Marcuschi, Solé entre outros e, a luz destas teorias procederá a análise de atividades de compreensão destinadas às práticas de leitura no 8º ano do ensino fundamental na escola pública municipal “Professor Plínio Mendes dos Santos” em Campo Grande, Mato Grosso do Sul. Pois, o leitor, ao fazer suposições, fazer predições e inferências, evocar seus conhecimentos anteriores conservados na memória, trabalha com suas capacidades cognitivas e constrói em sua mente uma representação da situação estabelecida no texto. Assim, a construção do sentido na leitura não vem apenas da decodificação das palavras, mas principalmente dos processos de alto nível que o leitor coloca em prática durante a sua leitura.

Palavras-chave: Leitura. Processos cognitivos. Ensino.

1. Introdução

O tema principal deste artigo é a compreensão leitora, enquanto processamento da atividade linguístico-cognitiva, tal como se faz presente no espaço escolar, verificando que tipo de processos e de habilidades se exige do aluno do 8º ano do ensino fundamental nas atividades de leitura, como este lê, o que acontece quando está diante do texto e quais possíveis estratégias de leitura aplicáveis no ensino básico.

Assim, considerando que a leitura põe em jogo duas atividades cognitivas: a identificação dos signos que compõem a linguagem escrita e a compreensão do significado da linguagem escrita. É nesta segunda integrante do processo de leitura que focará a pesquisa, mantendo, todavia, o entendimento de que a compreensão de um texto se submete sempre à decodificação da escrita, isto é, de saber ler no sentido literal. Portanto,

a respeito da leitura, verifica-se o igual reconhecimento da importância dos dois processos tanto o de decodificação, como o de compreensão. Afinal, o domínio do primeiro é etapa indispensável que permite a produção de significados que possibilitará ao leitor lograr o segundo e, com isso, compreender o texto e ir além dele. Podendo-se, portanto, depreender que a leitura é uma atividade cognitiva ampla em que são colocadas em jogo elaborações semânticas, pragmáticas lógicas, inferenciais, bem como vivências socioculturais.

Sabe-se que não é suficiente aprender a ler, é imprescindível aprender com o que se lê, pois é essencial interpretar os assuntos e atribuir-lhes sentido, para que a leitura, enquanto exercício de inteligência, desempenhe o seu papel. Esta interpretação não é um ato robótico de juntar letras e formar palavras, mas um verdadeiro diálogo do leitor com o autor, em que aquele coparticipa na produção de sentido do texto.

A compreensão e a proficiência na leitura avançam no decorrer do desenvolvimento da criança e correlacionam-se com o conhecimento de outras informações que a criança obtém por meio de outros sistemas de comunicação, não só da escrita. A compreensão da informação linguística depende do desenvolvimento das capacidades cognitivas para selecionar, processar e reorganizar informações, todavia depende igualmente do nível dos conhecimentos prévios em relação à língua e aos conteúdos abordados no texto.

Conforme a perspectiva cognitivista e desenvolvimentista, dois dos fatores precisos para clarificar as diferenças entre os leitores principiantes e os leitores experientes, no que se refere ao grau de compreensão do texto lido, são o conhecimento prévio que, visivelmente, vai avançando com a idade e as estratégias de compreensão pelas quais o leitor opta durante o ato de leitura, também estas relacionadas com a idade. Apesar da relação com o nível etário, tanto o conhecimento prévio quanto as estratégias de compreensão podem ser melhoradas pela via do ensino. O professor por meio de algumas técnicas pode contribuir para tornar a criança um leitor apto.

A partir dessa perspectiva que entende a leitura como processo sociocognitivo e interativo. O presente trabalho investiga a leitura pelo viés da proposta de exercício de interpretação/compreensão, no 8º ano do ensino fundamental. A análise embasou-se em um modelo de sequência didática, que consiste em verificar os processos cognitivos que interferem no momento de leitura e na compreensão do texto que serão expla-

nadas no corpo do artigo.

Finalmente, procura-se, com este trabalho, contribuir para uma reflexão mais aprofundada acerca da prática do exercício competente da função pedagógica do professor de língua portuguesa, na sala de aula, cuja aplicação possa resultar no aprimoramento, melhoramento, aperfeiçoamento desse profissional.

2. A leitura como interação

Na concepção cognitivista, percebemos uma grande influência da psicologia cognitiva para a qual o leitor, através de esquemas mentais estruturados, lê e compreende o texto. Diferentemente da concepção estruturalista de leitura, na qual o texto é o único detentor do sentido, na concepção cognitivista, o leitor é o único capaz de construir esse sentido.

Na procura do equilíbrio entre as duas concepções acima citadas, surge a concepção interacionista de leitura. Nessa concepção, leitor e texto interagem na busca da construção de sentidos. Os elementos formais do texto confrontados com o conhecimento prévio do leitor e com os seus esquemas mentais socialmente adquiridos entrariam em conjunção e daí surgiria a construção dos sentidos. Na concepção de língua como interação, o sujeito é visto como um ser ativo, que participa dialogicamente da construção do texto.

Nessa concepção, o texto é constituído por vazios que só podem ser preenchidos em situações interativas. É nessas situações que se constroem os sentidos dos textos, e a leitura passa a ser vista como uma complexa atividade de construção de sentidos. Nessa atividade, devem ser considerados os conhecimentos prévios do leitor, os elementos linguísticos presentes na superfície textual e a situação sócio interativa mais imediata e a mais ampla. Nessa concepção interacionista de língua, o leitor deve utilizar algumas estratégias de processamento do texto para construir sentidos. Estratégias cognitivas de leitura são processos nos quais o leitor utiliza os elementos formais do texto para construir sentidos. Essa concepção de leitura, por conseguinte, coloca em posição focal o leitor e seus conhecimentos em interação com o autor e o texto para a construção de sentidos, logo, está em consonância com o que postulam os PCN (1998, p. 69-70):

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 conheci-

mento 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, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência. É o uso desses procedimentos que possibilita controlar o que vai sendo lido, permitindo tomar decisões diante de dificuldades de compreensão, avançar na busca de esclarecimentos, validar no texto suposições feitas.

3. *Conhecimento prévio e compreensão da leitura*

Para o entendimento do conhecimento prévio em leitura é indispensável a noção de esquema abordada em Leffa (1996): diz respeito às estruturas de saber acumulado que construímos no decorrer da vida e que estão conexas às expectativas sobre os conteúdos dos textos que lemos, por meio das pistas oferecidas pelo material linguístico-textual. Os esquemas, antecipadamente aprendidos e organizado como padrões de conhecimento, interagem com as informações disponibilizadas pelo texto, para formar em nossa mente um todo organizado e coerente. A macro organização se constitui em redes de esquemas e sub esquemas "encaixados", de acordo com Leffa (2006, p. 28), criando universos de informação em que os componentes do nosso mundo conhecido se inter-relacionam hierarquicamente. O teórico se empenha em definir a sua forma de organização, discutir como eles são ativados pela memória durante a leitura, e qual é a sua contribuição na construção da coerência do texto na mente do leitor.

As teorias metalinguísticas também se ocupam em definir a importância do conhecimento prévio na construção do leitor proficiente. Estas teorias procuram entender de que maneira as pessoas podem apoderar-se dos próprios mecanismos cognitivos com finalidade de controlar os processos e saberes ao seu alcance para realizar uma leitura interessante, como selecionar informações mais ou menos importantes do texto, fazer inferências, ou levantar e checar predições sobre o texto a ser lido. Como condição necessária para as ações metacognitivas, a conscientização, por parte do leitor, de que no decurso da leitura o seu conhecimento prévio é ativado sempre vem articulada às suas demais atividades de leitura, visto que é relevante a ele aprender a manusear seletivamente o que já traz em mente como informação propícia a interagir com o material escrito que tem diante de si. Com relação a isso, os trabalhos que realizam a conexão metacognição-leitura-ensino geralmente afirmam que, para a leitura bem-sucedida, a mera suposição da existência de um conhecimento prévio não é o bastante, quando se tem uma situação de ativada

des de leitura que não ultrapassa o nível literal, não alcançando assim a interação entre o saber do leitor, a informação textual e as motivações contextuais. Dessa forma, o professor também deve tomar o cuidado para não dar todas as informações do texto, deixando o aluno inerte ao texto, sem motivação para buscar seu conhecimento prévio sobre aquilo que está lendo. Consta Solé (1998):

De fato, se você não possuísse o conhecimento pertinente, não poderia entendê-lo, rejeitá-lo, etc. Mas se já conhece tudo o que estou contando, ou se aborrece mortalmente ou tem grande espírito de sacrifício, porque a graça não reside em saber o que o texto diz, mas em saber o necessário para saber mais a partir do texto. Quando um escrito já é conhecido, o leitor não tem que fazer nenhum esforço para compreendê-lo.

4. As estratégias de compreensão da leitura

O leitor é um ser ativo, capaz de construir e reconstruir o significado do texto à proporção que o lê, por meio da integração das novas informações com os conhecimentos prévios a elas concatenadas, da acomodação das suas expectativas e do emprego de estratégias flexíveis que regulam a compreensão do texto através dum controle consciente do ato de leitura. Estas estratégias são o segundo grande fator em que se diferenciam os leitores experientes dos iniciantes. As teorias têm apontado as seguintes: determinar as ideias principais do texto; efetuar inferências sobre o texto; resumir; gerar questões sobre os conteúdos do texto; por fim, monitorar a compreensão, estratégia habitualmente designada por metacognição, isto é, aquelas operações, realizadas com algum objetivo em mente, sobre os quais temos controle consciente, no sentido de sermos capazes de dizer e explicar a nossa ação. De acordo com Solé (1998, p. 23)

A leitura é o processo mediante o qual se compreende a linguagem escrita (...) para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na nossa própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas.

4.1. Ideias principais do texto

A competência de discernir os aspectos relevantes dos menores num texto é um dos princípios que diferenciam os leitores na sua eficiência

cia e intrinsecamente atrelado à compreensão do texto e à sua recordação posterior. Aquilo que o leitor considera mais importante assume maior relevância no momento da realização da leitura e, por isso, é mais facilmente memorizado. Os leitores mais eficazes têm maior capacidade de esmiuçar e separar os elementos importantes do texto e, portanto, aquilo que preserva na memória resulta de uma atividade seletiva. Dessa forma, os elementos mais relevantes ficam menos sujeitos ao esquecimento. Os leitores experientes buscam analisar o texto a partir de várias frentes, incluindo o seu conhecimento sobre o autor como tendências, intenções, objetivos etc., e exerce o seu conhecimento da estrutura do texto para identificar e organizar a informação.

No decorrer da leitura, os leitores envolvem-se dinamicamente numa atividade de investigação, na qual refletem sobre as ideias dispostas no texto e da sua relevância relativa. Esta investigação permite com que a leitura seja um trabalho seletivo que não se restringe a seguir o percurso linear do texto. Os leitores leem e releem algumas passagens, retomam o que foi lido, a fim de contrastar algumas passagens e clarificar ideias. Determinados trechos julgados importantes, contraditórios ou pouco claros são preservados na memória de trabalho, de maneira a clarificá-los à proporção que novas passagens, com eles associadas, vão sendo lidas.

No fim da leitura, os leitores competentes têm consciência de até que ponto conseguiram obter um quadro de representação coeso sobre o texto, isto é, até que ponto compreenderam as suas ideias principais e, caso verifiquem que não compreenderam, ou que existem lacunas, empenham-se de novo na leitura do texto para clarificar o seu significado. Estes leitores são capazes de determinar as ideias importantes do texto, não apenas em função das intenções do autor, mas igualmente em função dos seus próprios objetivos de leitura, tendo o discernimento para perceber quais as partes do texto que se relacionam com esses objetivos.

4.2. Inferência

Estratégias de inferência permitem obter as informações que não estão ditas no texto de forma explícita. São adivinhações alicerçadas tanto em pistas dadas pelo próprio texto como em conhecimentos que o leitor possui. Às vezes essas inferências se confirmam, e as vezes não; de qualquer modo, não são adivinhações acidentais. Além do significado, inferimos também palavras, sílabas ou letras. A maior parte do conteúdo

de um texto pode ser antecipada ou inferida em função do contexto: portadores, circunstâncias de aparição ou propriedades do texto. O contexto, na verdade, contribui cabalmente para a interpretação do texto e, com regularidade, até mesmo para inferir a intenção do autor.

Pode-se dizer que esta estratégia é o centro vital da compreensão. Ela está presente na leitura de quaisquer textos, dos mais simples aos mais complexos, tanto em adultos como em crianças. A inferência permite chegar a uma compreensão mais aprofundada do que a mera compreensão literal do texto. Compreender um texto implica inferir sobre o que se lê como título, tema, objetivos, enquadramento do texto etc., a partir daquilo que se sabe. A inferência permite dar coerência ao que se lê, extrair novas informações a partir do que está escrito, evocar informações que devem ser adicionadas ao texto e completá-lo. Os percursos inferenciais são fundamentais para que se entenda o processamento do fenômeno da compreensão, pois, conforme resume Marcuschi (1996, p. 81):

O autor não põe no texto todos os sentidos; o leitor não é dono dos sentidos e os sentidos não estão todos no texto. O sentido é algo que surge negociada e dialogicamente na relação entre o leitor, o autor e o texto sob as condições de recepção em que estamos situados, pois os textos têm seus sentidos determinados por muitas condições em que ele é produzido e lido.

4.3. Sumarização

A sumarização é uma atividade mais generalizada do que a identificação da ideia principal de um texto, uma vez que implica na realização de síntese de grandes unidades de texto, compactando as ideias principais e reelaborando um novo texto coeso e coerente com o original. A finalidade desta estratégia é desobscurecer as ideias principais do texto e as suas interações. Implica em recorrer às operações cognitivas como: selecionar umas informações e anular outras; condensar algumas informações e substituí-las por conceitos mais gerais e inclusivos; integrar as informações selecionadas numa representação coerente, compreensível e resumida do texto original. Conforme Solé (2008, p. 148): “...o resumo de um texto pode ser muito mais interno, no sentido de integrar a contribuição do leitor/escritor que, mediante sua leitura e redação, consegue elaborar novos conhecimentos e obter conhecimento sobre eles”.

Esta estratégia relaciona também a estrutura do texto com o conhecimento prévio: os textos bem estruturados e que descrevem acontecimentos familiares ao leitor têm maiores probabilidades de serem com-

preendidos, sintetizados e memorizados. O treino da sumarização é uma atividade eficaz, pois permite ao aluno reconhecer a estrutura do texto, favorecendo a memorização de passagens importantes, uma melhor compreensão das relações de subordinação entre ideias e melhor capacidade de detectar as palavras-chave do texto.

4.4. Gerar questões sobre o texto

Este é um procedimento relacionado com a inferência e que consiste na capacidade de colocar questões pertinentes sobre os conteúdos do texto, permitindo ao leitor aprofundar a compreensão sobre os conteúdos. Treinar os alunos a responderem questões sobre o texto e ajuda-los a produzir suas próprias questões permite-lhes compreender informações sobre histórias a serem apresentadas posteriormente, já sem necessidade de recorrer a questões auxiliares como as que foram utilizadas num treino inicial. Segundo Solé (1998, p. 155):

Ensinar a formular e a responder perguntas sobre um texto é uma estratégia essencial para uma leitura ativa, pois o leitor capaz de formular perguntas pertinentes sobre o texto está mais capacitado para regular seu processo de leitura e, portanto, poderá torná-lo mais eficaz.

4.5. Monitorar a compreensão

A metacognição é a capacidade de estar consciente dos próprios processos de pensamento: é o pensar sobre o pensar, a auto avaliação. Durante a leitura, a metacognição inclui duas componentes distintas: A primeira é estar consciente da qualidade e do grau de compreensão. Isso implica que o leitor seja capaz de detectar incongruências no texto e de se propor ativamente na resolução deste problema. Os leitores mais novos, tal como os menos proficientes, têm mais dificuldade em detectar e resolver estas incongruências. Contudo, na maioria dos casos, as incongruências são detectadas quando o conhecimento prévio é insuficiente para se compreender o que se lê ou quando contradiz aquilo que se lê. Já a segunda é saber o que fazer e como fazer quando se descobrem falhas na compreensão – este é um aspecto capital no desenvolvimento da mestria na leitura e uma das diferenças mais acentuadas entre leitores de baixo e de alto nível de mestria. Nas palavras de Leffa (1996, p. 49):

É uma espécie de avaliação e controle do próprio conhecimento. Essa avaliação envolve não apenas o produto do conhecimento, mas o controle do próprio processo necessário para se chegar ao produto, ou seja, o sujeito não

tem apenas consciência do resultado da tarefa, mas também consciência do processo que deve seguir para chegar ao resultado. [Assim,] Quando se fala, portanto, que as atividades cognitivas seriam inconscientes, pressupõe-se inconsciência do processo, não do resultado.

Estas diferenças metacognitivas dão-nos um indicativo sobre algumas sugestões práticas para o ensino da leitura, que se podem traduzir numa ideia básica: se o aluno aprender a conversar consigo próprio acerca do que leu e compreendeu e se, adicionalmente, lhe forem dadas instruções sobre como agir quando verifica que não compreende, ele poderá tornar-se mais consciente do seu estilo de leitura, da sua eficácia e das alternativas para melhorar a compreensão.

5. Proposta de sequência didática para o ensino da compreensão leitora

Como objetivo apresentar uma atividade prática como modelo para desenvolver a competência leitora dos alunos do ensino fundamental, mais especificamente, dos estudantes do oitavo ano. Organizou-se uma proposta a partir de uma sequência didática.

Tema: meio ambiente

Texto: “Carta Aberta de artistas brasileiros sobre a devastação da Amazônia”

Preparação para leitura:

1ª etapa -

será usada a estratégia de leitura para mobilizar os conhecimentos prévios do aluno. Para isso, foram elaboradas orientações e perguntas que procuram dar finalidade a uma primeira leitura do texto. São elas:

- 1- Olhe a imagem que aparece ao lado do texto. Faça anotações de tudo o que você pode pensar e lembrar a partir dessa imagem.
- 2- Agora leia o título e apenas o título. Por que Amazônia tem a ver com devastação?
- 3- Agora pense: o que os artistas brasileiros podem ter a ver com isso? Você sabe de alguma relação que eles tenham com a questão da Amazônia?

- 4- Pensando em tudo isso, o que você acha que pode ser uma carta aberta?

No final desta etapa é importante explicar a relevância dos conhecimentos prévios que os leitores possuem para uma boa compreensão. Como o que ele sabe sobre o conteúdo do texto, sobre os conteúdos afins que possam ser úteis para ele, ou mesmo informações sobre o autor, o gênero textual, o tipo do texto entre outras.

Leitura do texto:

2ª etapa –

O professor irá propor uma leitura individual do texto “Carta Aberta de artistas brasileiros sobre a devastação da Amazônia”, no qual o aluno mobilizará as estratégias que viabilizem discernir os aspectos relevantes dos menores no texto e fazer inferências. Conforme Solé (2008), estas estratégias são utilizadas pelo leitor de maneira inconsciente, pois enquanto lemos e vamos compreendendo nada acontece, mas no decorrer da leitura ao depararmos com alguma incongruência, esse automatismo é abandonado e prestamos atenção no problema surgido, o que significa muitas das vezes realizar determinadas ações como reler o contexto da frase, examinar as premissas em que se baseiam nossas previsões. Então, entramos em um estado estratégico caracterizado pela necessidade de resolver dúvidas e ambiguidades de forma planejada e deliberada e que nos torna consciente da nossa própria compreensão, ou seja, monitoramos a nossa própria compreensão. Para chegar a tal compreensão os leitores devem ou deveriam responder às seguintes questões formuladas por Solé (2008, p. 74):

- 1- Qual a informação essencial proporcionada pelo texto e necessária para conseguir o meu objetivo de leitura? Que informações posso considerar pouco relevantes, por sua redundância, seu detalhe, por serem pouco pertinentes para o propósito que persigo?
- 2- Este texto tem sentido? As ideias expressadas no mesmo tem coerência? É discrepante com o que eu penso, embora siga uma estrutura de argumentação lógica? Entende-se o que quer exprimir?

- 3- Posso reconstruir o fio dos argumentos expostos anteriormente? Posso reconstruir as ideias contidas nos principais pontos? Tenho uma compreensão adequada dos mesmos?
- 4- Qual será o final deste texto? Que sugeriria para resolver o problema exposto aqui? Qual poderia ser aqui, por hipótese, o significado desta palavra que me é desconhecida? Que pode acontecer com os envolvidos no enredo do texto?

3º etapa –

Os alunos nesta etapa farão a sumarização do texto lido, ou seja, uma sintetize, compactando as ideias principais e reelaborando um novo texto coeso e coerente com o original. A finalidade desta estratégia é desobscurecer as ideias principais do texto e as suas interações. Implica em recorrer às operações cognitivas como: selecionar umas informações e anular outras; condensar algumas informações e substituí-las por conceitos mais gerais e inclusivos; integrar as informações selecionadas numa representação coerente, compreensível e resumida do texto original.

4ª etapa –

O professor irá propor ao aluno que releia o texto “Carta Aberta de artistas brasileiros sobre a devastação da Amazônia” e pedirá que os alunos respondam algumas perguntas pertinentes ao texto e, dará liberdade para que eles formulem também. Seguem algumas perguntas:

- 1- Qual é a sua principal reivindicação? O que a carta está pedindo?
- 2- Quem são os autores da carta? A quem a carta se dirige? Por quê?
- 3- No primeiro parágrafo, aparecem as duas seguintes frases:
 - Acabamos de comemorar o menor desmatamento da Floresta Amazônica dos últimos três anos: 17 mil quilômetros.
 - Não há motivos para comemorar.

Afinal, o ponto de vista da carta é de que temos ou não de comemorar? Por quê? Discuta isso com seus colegas e pense em como a carta ajuda a entender a relação entre as duas frases.

- 4- Por que na Carta se fala em Chico Mendes? O que este personagem do Brasil significa nesta carta?
- 5- Leia novamente o terceiro e o quarto parágrafos. Segundo a carta, a floresta Amazônica impede o desenvolvimento do Brasil? Encontre no texto as passagens que mostram o que os autores da carta pensam sobre isso.
- 6- No final da carta, está a seguinte frase: Somos um povo da Floresta! Considerando esta frase, quem é o povo da floresta para os autores para os autores da carta? Você se sente incluído nesse nós?

5ª etapa-

Neste momento, o professor irá introduzir o conhecimento sobre o gênero carta aberta, conversando com os alunos sobre sua estrutura e características a partir do texto já trabalhado. E, propor a produção de uma carta aberta defendendo algo de interesse coletivo de escolha dos alunos.

6. Considerações finais

O ensino da compreensão da leitura é fundamental no desenvolvimento pessoal e social do aluno, desde as primeiras fases de iniciação à leitura. A língua escrita é uma fonte de comunicação sociocultural que difunde valores, ideologias, conhecimentos sobre o mundo. Assim, a escola deve garantir que a atividade de leitura seja aprendida num registro de forte significação, pois, para maioria dos alunos é o primeiro espaço em que ele entra em contato com leitura.

Sendo a compreensão uma atividade de interpretação, não podemos desprezar a trajetória que aluno perfaz a fim de exercer seu papel de leitor. Isso quer dizer que a compreensão é algo que vai sendo construído gradualmente, com participação ativa do leitor e de seus recursos cognitivos: ele deve desvencilhar-se da leitura de palavra por palavra e deve ser orientado a usar as estratégias de leituras adequadas de acordo com seus objetivos de leitura.

Desta forma, torna-se um leitor hábil que usa as estratégias cognitivas e metacognitivas, mostrando-se ativo diante do texto, ou seja, um leitor estratégico, já que usa seu conhecimento prévio para fazer inferências, possui objetivo sobre o que irá ler, o que analisar, revisar e questionar o significado do que leu, determinar significados desconhecidos e li-

dar com inconsistências no texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quartos ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1988.

LEFFA, V. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Luzzatto, 1996.

MARCUSCHI, L. A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, Brasília, n. 69, jan./mar. 1996.

SIMÕES, Luciene Juliano. *Leitura e autoria: planejamento em língua portuguesa e literatura*. Colaboração de Ana Maria Filipouski, Diana Marchi e Joice Welter Ramos. Ilustrações de Eloar Guzzelli. Erechim: Edelbra, 2012.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. São Paulo: Artmed, 1998.

**LEITURA:
DA ANÁLISE GLOBAL À COMPREENSÃO DO TEXTO**

Raquel Teixeira da Silva (UEMS)

rakelts@yahoo.com.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

A leitura está desde cedo presente na vida do ser humano, capacitando-o a compreender e interpretar o mundo que o cerca. Para tanto, é importante o ensino, a aplicação de estratégias de leitura que possibilitem ao aluno desenvolver uma competência leitora que vá além da mera decodificação, ampliando suas possibilidades de inserção e efetiva atuação em variados âmbitos sociais. Refletir sobre esses aspectos e apresentar uma experiência com uma turma do 7º ano do ensino fundamental da Escola Estadual Profª Josefa Jucileide Amoras Colares, em Macapá – AP, a partir de teorias elaboradas por Solé, é a proposição do presente trabalho.

Palavras-chave: Leitura. Estratégias. Ensino.

1. Introdução

A preocupação com o ensino da leitura sempre permeou as discussões escolares. Não falamos apenas da leitura enquanto decodificação, mas da leitura que vai além das palavras, a que permite ao aluno a construção de sentidos daquilo que lê: a compreensão.

A leitura, sem dúvida, é a mais forte arma que se pode utilizar contra todo tipo de alienação, pois tem uma função crítica e social muito importante, que possibilita ao indivíduo posicionar-se frente a uma realidade, desde que ele, de fato, compreenda o que lê, ou seja, leia além do texto.

Nesse contexto, corroboramos com a ideia de que o ensino de estratégias de leitura é eficiente não apenas para aqueles que têm dificuldades em compreender, mas também para leitores com maior habilidade.

Além disso, devemos refletir sobre o quanto estamos colaborando para o desenvolvimento da competência leitora de nossos alunos, uma vez que da aquisição desta competência depende o desenvolvimento dos mesmos em todas as disciplinas escolares e na vida.

O ensino da leitura é, pois, o que consideramos tarefa primeira no manual de qualquer professor, de qualquer série e/ou disciplina, por isso optamos por este tema que tem sido uma constante nas discussões de todo processo educacional.

2. *Leitura: conceituar é preciso*

Definir leitura não é uma tarefa tão fácil quanto reconhecer a necessidade do ensino desta. Inúmeras são as concepções descritas em livros e demais escritos acerca do assunto.

O conceito de leitura como atividade interativa, que se constitui num diálogo entre o leitor e o autor, mediado pelo texto escrito é o que se destaca nos estudos recentes sobre leitura. O texto deixou de ser visto como um mero lugar de informações prontas a serem descobertas, sendo a sua compreensão resultado da interação entre o conhecimento de mundo do leitor e a informação contida no texto. O leitor, diante de um texto, assume um papel ativo na construção do sentido, já que o autor apenas sinaliza o caminho que deve ser seguido.

Segundo Leffa (1996), a leitura é um processo no qual vários aspectos estão envolvidos, e uma descrição deste processo deve envolver não apenas o texto e o leitor, mas também o momento de encontro entre ambos, ou seja, as circunstâncias sócio-históricas de leitura do texto propriamente dita.

Podemos ilustrar o modelo descrito por Leffa (1996) sobre as várias acepções de leitura, como se fosse uma via de mão dupla, onde em uma via o trânsito flui do texto para o leitor (extrair significado) e, na outra, faz-se o trajeto contrário: o fluxo segue do leitor para o texto (atribuir significado), sempre ressaltando os “buracos” que estão no meio de ambos os lados da via. Em determinado momento, por algum motivo, o fluxo dos dois sentidos se encontram. Aí começa mais especificamente o ato da leitura: a interação entre o leitor e o texto, que além de levar em conta os elementos envolvidos, deve considerar as condições em que isso acontece.

Menegassi e Ângelo (2005) explicam que as formas de pensar a leitura foram evoluindo juntamente com as pesquisas da linguística, cujo objeto de estudo passou das unidades isoladas da língua: fonemas, sons, palavras até chegar ao texto como elemento da comunicação. O tratamento da leitura em sala de aula foi e é fortemente marcado por concep-

ções, que são definidas, sob o viés da Psicolinguística, de acordo com a perspectiva que assumem, a saber: do texto, do leitor, interacionista e discursiva.

A leitura tomada a partir da perspectiva do texto tem como foco a decifração e decodificação, cujo ato de ler, concebe a linguagem como representação do pensamento.

Com o advento da linguística gerativista, o foco do ensino e aprendizagem da leitura voltou-se para o autor.

Esse modelo supõe que o leitor parte dos níveis inferiores do texto para sucessivamente compor as diferentes unidades linguísticas (as letras vão formando palavras, as palavras frases e as frases parágrafos) e chegar aos níveis superiores do texto. (MENEGASSI & ANGELO, 2005, p. 19)

A leitura com a perspectiva do leitor considera que o significado não está nas palavras do texto, mas fora dele e o leitor é constituído como responsável pela atribuição de significados ao texto: “[...] a obtenção do significado não se dá através de um procedimento linear, palavra por palavra, mas se dá sempre por força da contribuição do leitor, dos conhecimentos armazenados em sua memória, isto é, dos conhecimentos prévios”. (MENEGASSI & ANGELO, 2005, p. 23)

Com o advento da pragmática, o foco passou a ser a interação entre leitor e texto. Segundo esse pensamento, “o leitor, através das informações explícitas e implícitas que o texto fornece, procura alcançar os objetivos e as intenções do autor” (MENEGASSI & ANGELO, 2005, p. 17). Nessa concepção, reconhece-se que a compreensão ocorre da interação entre autor, texto e leitor. Isto é, tanto há informações no texto que podem ser acionadas pelo leitor, quanto há informações enciclopédicas das quais o leitor lança mão para compreender o texto.

Na perspectiva discursiva, Menegassi (2005), recorrendo a Moita Lopes (1996) e a Coracini (1995), observa que ao se levar em consideração aspectos históricos, ideológicos, psicológicos e sociais do leitor e do texto, há uma solidificação da perspectiva interacionista. Os sujeitos interagentes não são destituídos do mundo em que vivem, mas se reconhecem no mundo por suas histórias, suas ideologias, sua cultura e esses fundamentos são trazidos para o ato da leitura, que passa a ser um processo dialógico.

Menegassi e Ângelo (2005) destacam que, nessa concepção, entram em jogo escolhas linguísticas que não são escolhas aleatórias, mas que estão no texto para significar. Ao conceber a leitura sob esse ponto

de vista, o leitor é tomado como “produtor de sentidos”, o qual observa as pistas que o texto traz e a partir delas constrói sua interpretação e se posiciona ante o texto, assumindo uma postura de resposta ativa.

Para Kleiman (2004), “a leitura é uma atividade complexa devido aos múltiplos processos cognitivos utilizados pelo leitor ao construir o sentido de um texto”. A autora afirma que o texto “não traz tudo pronto para o leitor receber de modo passivo”, pois para que haja compreensão por parte deste, é necessário que ele articule seu conhecimento de mundo às informações presentes no texto.

Ainda nesse contexto de definições, não podemos deixar de citar a ideia sustentada por Solé (1998) que concebe a leitura como “processo de interação entre o leitor e o texto para satisfazer um propósito ou finalidade”.

Os teorias e estudos a respeito dos conceitos de leitura não se esgotam nestes aqui demonstrados. Na verdade, trata-se de um tema de inesgotável fonte de pesquisa, sempre necessária para se evitar uma visão fragmentada e até deturpada sobre sua real definição.

3. *Ensino: cabe a quem?*

É uma cena bastante comum nas salas de professores de nossas escolas as discussões sobre a leitura, ou melhor, o não domínio da prática de leitura e, principalmente, a “caça” ao (ir) responsável que permite ao aluno seguir adiante sem saber ler. Geralmente essa fala se refere apenas à leitura como decodificação, uma vez que grande parte dos docentes fica apenas nesse nível de exploração.

Pior, ainda, é ter que suportar professores de outras disciplinas crucificarem os de língua portuguesa, pela pouca ou nenhuma habilidade dos alunos em lidarem com a leitura de textos, muitas vezes, bem simples.

Todos procuram culpados pelo problema, quando cada um deveria assumir sua responsabilidade em lidar com o ensino da leitura, já que desenvolver a capacidade leitora de nossos alunos é uma ação cuja necessidade é inquestionável, ressaltando que este ensino deve levar em conta que a leitura não é um simples objeto escolar, mas que tem uma função social, histórica e cultural, bem diferente da visão de uma maioria docente que privilegia o ensino da leitura voltado apenas para extrair significa-

dos de um texto, como se este fosse portador de um sentido único.

O modelo interativo de leitura é o que encontra campo mais sólido dentre os estudiosos do assunto.

Para Kleiman (1997), a leitura é uma atividade cognitiva por excelência, que abrange percepção, processamento semântico, memória, inferência e dedução.

Esse modelo é o que mais corresponde às orientações contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL, 1998), que orientam o ensino da leitura de modo a formar leitores competentes, respaldando, assim, o desenvolvimento de um processo em que o leitor realiza um trabalho ativo de construção do significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto.

Gostaríamos de reforçar que o ensino de leitura, a formação de leitores competentes, é imprescindível à proficiência destes em qualquer outra disciplina.

Para isso, segundo os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, a escola toda deve se organizar, uma vez que não somente o professor de Língua Portuguesa, mas todo professor é um professor de leitura.

Arregacemos, pois, as mangas e vamos à luta!

4. Para uma boa luta... Estratégias!

A maior parte das teorias que se referem ao ensino de leitura considera que para se desenvolver a compreensão leitora, faz-se necessário utilizar estratégias de leitura.

De acordo com a proposição inicial desses escritos, as estratégias a serem consideradas para efeito deste trabalho são aquelas abordadas por Solé (1998), para quem as estratégias precisam ser ensinadas, possibilitando a compreensão dos textos: não como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas, mas como estratégias de compreensão leitora que envolvem a presença de objetivos, planejamento das ações, e sua avaliação. Estas estratégias são as responsáveis pela construção de uma interpretação para o texto, construída de forma autônoma.

Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem

aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem. Se considerarmos que as estratégias de leitura são procedimentos de ordem elevada que envolvem o cognitivo e o metacognitivo, no ensino podem ser tratadas como técnicas precisas, receitas infalíveis ou habilidades específicas. O que caracteriza a mentalidade estratégica é sua capacidade de representar e analisar os problemas e a flexibilidade para encontrar soluções. Por isso, ao ensinar estratégias de compreensão leitora, entre os alunos deve predominar a construção e o uso de procedimentos de tipo geral, que possam ser transferidos sem maiores dificuldades para situações de leitura múltiplas e variadas. (SOLÉ, 1998, 70)

As estratégias a serem usadas devem permitir ao aluno planejar sua tarefa de modo geral, a fim de chegar à compreensão do texto

A articulação dessas estratégias deve ser feita, conforme descrita por Solé (1998), antes, durante e depois da leitura.

4.1. Antes da leitura:

podem ser utilizadas estratégias como motivação para a leitura; objetivos da leitura; revisão e atualização do conhecimento prévio; estabelecimento de previsões sobre o texto; formulação de perguntas sobre ele.

4.2. Durante a leitura:

elaboração de resumos; leitura compartilhada; leitura independente; uso de dicionário.

4.3. Depois da leitura:

construção da síntese semântica do texto; utilização do registro escrito para melhor compreensão; troca de impressões a respeito do texto lido; avaliação crítica do texto, dentre outras.

A seleção desses procedimentos dependerá de inúmeros fatores envolvidos no processo de ensino, como o contexto sócio, histórico e cultural em que a mediação deverá ser feita pelo professor, sempre pensando em alcançar êxito nessa luta, onde não haverá perdedores, pois ao desenvolver ações efetivamente voltadas para a aprendizagem do aluno, o professor também sai ganhando.

5. Na sala de aula... Uma experiência estrategista

1. Distribuímos a letra da canção “Marcha para um dia de sol” aos alunos e solicitamos ouvirem e/ou acompanharem a declamação do texto.
2. Incentivamos os alunos a participarem da leitura do texto, estabelecendo previsões sobre o mesmo, bem como ativando seu conhecimento prévio, questionando-os a partir do título, mais especificamente sobre o sentido da palavra marcha, além de indagações acerca da estrutura do texto.
3. Após ouvirmos as respostas, fizemos a audição da canção, uma vez que um dos sentidos possíveis para a palavra marcha precisaria ser confirmado.
4. Nova leitura: agora compartilhada, para que o aluno adquira a capacidade de se tornar responsável pelo seu processo de leitura.
5. Seguimos com questionamentos acerca do tema abordado, visando à percepção do aluno em relação à ideia principal do texto.
6. Estimulamos a reprodução oral do texto, bem como proporcionamos ao aluno expressar publicamente o que pensa, favorecendo a consciência de seu discurso e dando oportunidade para que seus interlocutores possam compreendê-lo melhor e também com ele debater.

6. Resultados

1. Foram diferenciadas as respostas sobre os sentidos da palavra marcha: “marcha de soldado” (desfile); “marcha de veículo (carro, bicicleta); marcha de carnaval (ritmo musical).
2. Sobre a estrutura: a maioria consegue reconhecer características como estrofes, versos, rimas etc.
3. A maioria também conseguiu apontar a temática abordada: diferenças sociais, a falta de trabalho, de moradia, de alimento etc.

A leitura de um texto poético em sala de aula implica reconhecer sua função social, além da condição estética.

Podemos afirmar que foi uma leitura prazerosa para ambos os en-

volvidos no processo: professor/aluno.

7. Considerações finais

A pretensão inicial de compartilhar uma experiência e despertar para uma reflexão docente do aprender para ensinar estratégias de leitura foi, de certa forma, atingida. O que não significa que tais objetivos se esgotam com este trabalho.

Ao dissertar sobre o tema reconhecemos, sobretudo, que é função do professor promover atividades significativas de leitura e que a reflexão, o planejamento e avaliação da própria prática em torna da leitura, são aspectos indispensáveis para que o aluno alcance uma competência leitora que favoreça a análise global, a reflexão e, principalmente, a compreensão do texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANGELO, C.; MENEGASSI, R. Desempenhos em leitura nas séries finais de ciclo. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, vol. 30, n. 2, p. 129-137, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/viewFile/698/698>>. Acesso em: 13-11-2015.

BRASIL. MEC/SEF. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa: 5ª a 8ª série*. Brasília: SEF, 1998.

KLEIMAN, Ângela. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 6. ed. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 9. ed. Campinas: Pontes, 2004.

LEFFA, Vilson J. *Aspectos da leitura: uma perspectiva psicolinguística*. Porto Alegre: Luzzatto, 1996.

MENEGASSI, Renilson José. (Org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2005.

_____; ANGELO, C. M. P. Conceitos de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e ensino*. Maringá: Eduem, 2005, p. 15-40.

_____. Estratégias de leitura. In: MENEGASSI, R. J. (Org.). *Leitura e*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

ensino. Maringá: Eduem, 2005, p. 77-98.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**LEITURA E ESCOLA:
O PROFESSOR FRENTE AOS DESAFIOS DO ENSINO
NO SÉCULO XXI**

Samara Moço Azevedo (UENF)

samara.moco@gmail.com

Bianka Pires André (UENF)

biankapires@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho irá tratar a questão dos desafios do fomento à leitura na escola, tendo em vista as influências do avanço das tecnologias tanto na leitura e na escrita quanto no processo de ensino e aprendizagem. Será levado em consideração também a crescente mudança do perfil do alunado e as dificuldades de adaptação enfrentadas pela escola ao atendimento das demandas do seu público. Nesse sentido, o professor como mediador do processo de formação discente, encontra-se perante um duplo desafio diário: o de tornar a escola atrativa (apesar de defasada) e o de fomentar o gosto dos alunos pela leitura e conseqüentemente, pelos livros, mesmo em meio ao avanço tecnológico que tem tornado a leitura e a escrita cada vez mais objetiva e fluida.

Palavras-chave: Professor. Escola. Tecnologia.

1. Introdução

A escola possui o dever de garantir o direito de ler a todos e, além disso, formar cidadãos críticos capazes de transformar a realidade em que vivem, de interagir socialmente, de atuar politicamente e de produzir conhecimento. Entretanto, o que temos visto é que essa instituição não vem conseguindo cumprir o seu dever social com êxito.

À medida que o tempo avança, ao professor tem se atribuído ainda mais funções. Funções essas que, muitas vezes, não cabem a ele e nem à escola. Ainda, em conjunto a isso, vêm também diversos problemas educacionais que ficam a cargo dele tentar solucioná-los ou, ao menos, minimizá-los, como: o desinteresse dos alunos, a falta de condições de trabalho, concorrência com os meios de comunicação em massa, entre outros.

Este trabalho irá tratar a questão do avanço das tecnologias e suas influências em sala de aula e no processo de ensino e aprendizagem, principalmente quanto ao fomento do gosto pela leitura. Irá tratar também sobre a lacuna existente entre a escola e os alunos, uma vez que a

mesma vem adotando o mesmo modelo educacional há anos, ainda que diante de uma crescente mudança de perfil do alunado. Teremos como base a formação docente que por vezes, não dá o suporte necessário para se formar professores para atuar como mediadores de leitura e do processo de ensino e aprendizagem.

2. Os desafios da formação de novos leitores

Durante os últimos 50 anos o mundo, de modo geral, passou por grandes transformações. Houve um grande avanço tecnológico, científico e até mesmo cultural. A partir dessas questões pode-se observar que muitas circunstâncias parecem ter avançado, mas a sensação é que a escola continua estagnada. Na verdade, aconteceram mudanças, algumas específicas até trouxeram grandes benefícios para a educação, mas ainda assim o modelo educacional vigente deixa a desejar em muitos aspectos, pois há problemas de anos atrás que perduram até os dias atuais. Nesse sentido, segundo as palavras de Zilberman (2008):

Tudo o que mudou parece ter mudado para melhor – menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação, para não se mencionarem as condições de trabalho, onde predomina a insegurança, e o espaço físico das salas de aula, degradado e degradante. (ZILBERMAN, 2008, p. 14)

Em decorrência de todas as mudanças sociais dos últimos anos, a escola vem passando por grandes conflitos. Esses conflitos começam a tomar força após o processo de democratização do ensino, em que as inúmeras transformações sociais acabam por refletir na mudança do perfil dos alunos e, nesse momento, a escola se vê perante um público de uma realidade diferente da que ela costumava atender.

Segundo Soares (2002), o processo de democratização do ensino foi uma resposta às reivindicações das camadas populares. A escola que antes atendia a parcela abastada da sociedade, agora se vê perante uma enorme diversificação do alunado. Por seu público ser as classes favorecidas, a escola sempre privilegiou e continua a privilegiar a cultura e a linguagem dessas classes que são diferentes da cultura e linguagem das camadas menos favorecidas. Por isso, ao não se reorganizar e não reformular novos objetivos para atender as transformações que nela vêm ocorrendo, essa instituição acaba por gerar certo conflito entre seus atores sociais.

Levando em consideração as palavras de Soares (2002) com rela-

ção a essa mudança de perfil dos alunos, pode-se fazer uma analogia com a “lei da oferta e da procura”: se os perfis dos alunos estão mudando, cabe à escola se ajustar para atender as novas demandas, assim como acontece no capitalismo. Porém, não é isso que tem acontecido nos últimos anos, em especial, nas escolas públicas.

As escolas, de um modo geral, continuam estagnadas, utilizando com os novos modelos de alunos as mesmas metodologias de anos atrás: disciplinas fragmentadas, aulas expositivas e com muito conteúdo, dentre outros métodos que não atendem a atual realidade escolar, e muito menos as necessidades de aprendizagem dos educandos.

Na perspectiva de Soares (2002), a solução para os conflitos exige uma transformação social que vai além dos muros das escolas. Deve haver uma tomada de consciência em que os indivíduos se percebam como um ser social, ou seja, como parte essencial da sociedade. E é nesse sentido que se faz necessário que a escola deixe de ser a mantenedora da estabilidade do sistema e se torne uma instituição que leve o aluno a se perceber como cidadão e a exercer a cidadania. Ainda de acordo com Soares (2002),

[...] a solução estaria, pois, em transformações da estrutura social como um todo; transformações apenas na escola não passam de mistificação: não surtem efeito, e parecem mesmo ter o objetivo de apenas simular soluções, sendo, na verdade, um reforço da discriminação. (SOARES, 2002, p. 64)

Em consonância a essa afirmativa, Freire (2011) defende que se entendermos que a educação é, de modo geral, um processo dinâmico de reconstrução e de saberes, valores, experiências e participação política contínuos, que se traduzem como ato de intervenção do mundo, podemos dizer que o conjunto de planos e programas das políticas educacionais devem ser capazes de fomentar no aluno o saber pensar como instrumento do exercício da cidadania no jogo de interesses e de poder, presentes nas relações sociais.

Nesse sentido, torna-se evidente a necessidade de mudanças, mas para que as tentativas não fracassem nos primeiros esforços é preciso que se tenha a intenção de formar cidadãos críticos desde a educação infantil, pois é nessa etapa que a criança vive uma fase mais ativa da imaginação e da criatividade. Entretanto, é essencial que se reforce também as bases de quem não teve uma formação voltada para a criticidade, para que esse possa compreender a importância de sua influência sob as futuras gerações através de suas experiências, de sua fala e do seu modo de pensar e

agir.

Diferentemente de anos atrás, o professor hoje não é tido mais como o único detentor do conhecimento. O aluno, nos dias atuais, é tão ativo quanto o professor no processo de ensino aprendizagem. Tendo em vista essa perspectiva, Moretto (2002) afirma que “[...] o aluno é um elemento ativo no processo, como é também o professor. Portanto, o aluno não pode ser um mero “escutador” e o professor apenas um “falador”. A relação entre ambos deve ser de constante interação” (MORETTO, 2002, p. 75). O conhecimento está em toda parte, basta acessá-lo. Por esse motivo, torna-se cada vez mais indispensável que o ambiente escolar seja atrativo em todos os seguimentos para que não acabe havendo um distanciamento entre aluno e escola.

O fato da escola hoje ser considerada como moderna não a torna um modelo isento de problemas educacionais, pois apesar de ter passado por transformações, ainda há nesse modelo educacional traços da escola tradicional que estão arraigados até hoje e que regem, na maior parte das vezes, essa instituição de ensino.

Sendo assim, a escola deveria repensar suas metodologias, suas relações interpessoais, seus métodos avaliativos, seus objetivos e suas funções, desde o nível básico até o nível superior. Para que isso aconteça, efetivamente, torna-se preciso a união de todos os profissionais da educação e não deixar só a cargo do professor essa responsabilidade, pois segundo Garcia (2001):

Mesmo o professor mais entusiasmado dentre nós, aberto à mudança, centrado no aluno, luta para acompanhar a quantidade, o grau e o ritmo das transformações na profissão. E o professor menos entusiasmado dentre nós, resistente à mudança, não-centrado no aluno, está convicto de estar sendo ameaçado, sente-se inferiorizado e experimenta o abandono de ser deixado para trás. (GARCIA, 2001, p. 254)

A mudança começa quando os professores formam alunos capazes de repensar a realidade em que vivem e de atuar ativamente na sociedade, pois se reconhecem como parte dela e sabem argumentar e lutar por aquilo que lhes pertence por direito. Isso pode se dá por meio da prática social da leitura, onde o aluno passa a compreender as entrelinhas do mundo em que vive.

Levando-se em consideração que a maioria das pessoas tem seu primeiro contato com a leitura quando inicia sua vida escolar, faz-se necessário que o professor seja um mediador da formação de alunos leito-

res. Nessa perspectiva, é relevante que o professor seja um leitor em potencial, pois se ele for, antes de mais nada, um apreciador de livros, ele facilmente será um disseminador de leitura e conseguirá êxito no estímulo ao hábito de ler. Em concordância com essa afirmativa, Johns e Vanleirsburg (2001) dizem que:

A possibilidade de desenvolver interesses e atitudes em relação à leitura é aumentada quando os professores compartilham seu amor pela leitura e dão aos alunos oportunidade de desfrutarem os materiais impressos em um contexto mais amplo, o qual leva em consideração as condições essenciais para a aprendizagem. (JOHNS & VANLEIRSBURG, 2001, p. 118)

Os mesmos autores ainda acrescentam que:

Bons professores são exemplos para suas classes à medida que influenciam o prazer de ler. Eles orientam os estudantes para os materiais especificamente adaptados para nível e interesse individuais. Também criam um ambiente de aprendizado em que os alunos, de modo ativo, optam por ler como um meio de obter prazer e informação. (JOHNS & VANLEIRSBURG, 2001, p. 118)

Ainda sob essa ótica, Kramer (2001) alega que “é impossível tornarmos nossos alunos pessoas que leem e escrevem se nós mesmos, professores, não temos sido leitores...”. (KRAMER, 2001, p. 103)

O professor que não estimula em seus alunos o gosto pela leitura, apenas alfabetiza. Em outras palavras, ele somente ensina os códigos alfabéticos necessários à comunicação, mas não cria as condições para se constituir um leitor, algo indispensável para a formação crítica e social dos alunos. Segundo Teberosky (2003), ler e escrever não se reduz a junção de letras, nem a decifração dos códigos, pois a língua não é um código: é um complexo sistema que representa uma identidade cultural. É preciso saber ler e escrever para que haja interação autônoma com essa cultura, para conseguir modificá-la, deixando o lugar de quem apenas consome, para o lugar de quem enuncia.

O objetivo da escola não deveria se resumir a formação de leitores ingênuos, mas sim cidadãos leitores que possam dar novos sentidos à vida social, através da criatividade e da criticidade. Assim, como afirma Paulo Freire (1989), “a leitura de um texto, tomado como pura descrição de um objeto é feita no sentido de memorizá-la, nem é real leitura, nem dela portanto resulta o conhecimento do objeto que o texto fala” (FREIRE, 1989, p. 17). Nesse sentido, o professor funciona como mediador entre sujeito e objeto lido.

Se analisarmos os *déficits* existentes com relação à leitura, que

começam nos anos iniciais e perduram até a formação de professores no ensino superior, torna-se difícil afirmar em qual modalidade de ensino (educação básica ou ensino superior) deve-se iniciar as mudanças para uma melhoria na qualidade da formação de leitores. Tendo em vista que a educação básica depende dos professores que passam pelo ensino superior e que para se chegar ao nível superior é preciso ter uma boa base.

Fazendo um paralelo entre educação básica e ensino superior, Pimenta (1990) afirma que:

O fracasso da escola pública de ensino fundamental é explicado, entre outros, pelo fracasso do curso de formação de docentes, que não tem conseguido formar professores capazes de proceder às alterações necessárias na organização escolar de forma a melhorá-la. (PIMENTA, 1990, p. 20)

Sendo assim, considerando que todas as modalidades de ensino estão intimamente ligadas e entrelaçadas, não há como afirmar onde está ao certo a causa da falta de êxito da escola. Ela pode estar na formação docente, que não consegue formar professores competentes, como pode estar na educação básica, em que o aluno conclui o ensino médio com diferentes tipos de *déficits* e os carrega consigo até o ensino superior. Então, o melhor a se fazer é repensar todas as fases de ensino, buscando soluções necessárias para melhoria na qualidade da formação dos alunos de um modo geral. Nesse sentido, as mudanças necessárias para educação devem começar simultaneamente em todas as modalidades de ensino.

Pensar em uma formação de professores leitores, que sejam capazes de instrumentalizar seus educandos e, principalmente, formar novos leitores é fundamental na busca pela melhoria educacional. Segundo Antunes (2008), o professor deve ser capaz de estimular no aluno o interesse pela descoberta na atividade de leitura e não apenas os saberes estabelecidos, mas principalmente o prazer de ler.

De acordo com Marcuschi (1995), torna-se essencial que o professor estimule a leitura em sala de aula, esforçando-se para tornar a atividade de leitura útil, agradável e desejável. Pois segundo Zilberman (2003):

[...] a sala de aula é um espaço privilegiado para o desenvolvimento do gosto pela leitura, assim como um campo importante para o intercâmbio da cultura literária, não podendo ser ignorada, muito menos desmentida sua utilidade. Por isso, o educador deve adotar uma postura criativa que estimule o desenvolvimento integral da criança. (ZILBERMAN, 2003, p. 16)

Para que a leitura se torne algo agradável e principalmente desejável, é preciso entender que “a leitura é, ao mesmo tempo, uma questão

linguística, pedagógica e social sendo papel da escola e do professor propiciar as condições necessárias para que nossos alunos se tornem leitores autônomos” (ORLANDI, 1988, p. 88). Por esse motivo, o professor deve levar em consideração que “em cada nível de ensino e em cada contexto social e psicológico, é preciso usar estratégias adequadas ao público alvo” (MORETTO, 2002, p. 50), ainda mais, tendo em vista a disseminação das tecnologias e atratividade que as mesmas proporcionam.

Em tempos de televisão e internet tem sido cada vez mais difícil tornar a escola um lugar interessante e que traga prazer ao alunado. As possibilidades que as novas tecnologias trazem são tantas, que tornar a escola atrativa não é uma tarefa fácil. Com todas essas mudanças, recai sob os professores a responsabilidade de deixar os alunos atraídos pelo universo escolar. Nesse sentido, Coelho (2008) ressalta que:

É esse o tempo de mutação que nos desafia a colaborarmos com as mudanças ou a resistirmos a elas. Desafio difícil de ser enfrentado, principalmente por aqueles que, direta ou indiretamente, estão ligados à Educação e à necessária reformulação dos processos de Ensino em crise. (COELHO, 2008, p. 76)

O que importa nesse momento é levar em consideração que o aluno, entendido como um indivíduo que faz parte da sociedade, está suscetível a mudanças e sofre as influências das transformações sociais. Nesse sentido, a preocupação e a atenção das pessoas que fazem parte do mundo educacional deve se voltar para “a emergência de um novo tipo de estudante, com novas necessidades e novas capacidades” (SILVA, 2013, p. 204). O autor ainda acrescenta “que um novo tipo de subjetividade humana está se formando; que, a partir do novo nexos entre cultura juvenil e o complexo crescentemente global da mídia, está emergindo uma formação de identidade inteiramente nova”. (SILVA, 2013, p. 208)

Entendendo que há o surgimento de uma nova geração que possui características e necessidades diferentes de gerações anteriores, acaba se tornando indispensável que a escola e os profissionais da educação repensem, reflitam e reavaliem seus métodos, pois, caso contrário, adentraremos numa crise educacional maior ainda, visto que as Novas Tecnologias vieram para ficar e trouxeram consigo grandes mudanças na forma de pensar, viver, escrever e falar dos indivíduos.

A televisão e a internet estão presentes na maior parte dos lares das famílias brasileiras e, sendo assim, é inegável suas influências na vida das pessoas que delas fazem uso. Desse modo, como toda mídia, possuem benefícios e malefícios.

Levando em consideração que o objetivo principal é formar alunos capazes de selecionar criticamente aquilo que irá lhe trazer algum tipo de benefício, o melhor a se fazer é utilizar essas ferramentas como meio de acrescentar conhecimento na vida dos mesmos.

Fazer questionamentos em sala de aula sobre os benefícios e malefícios dessas tecnologias torna-se importante, pois estes possibilitarão que o aluno desenvolva uma postura crítica em relação aos conteúdos veiculados nessas mídias (BARBOSA, 2006, p. 177). Essa atitude é interessante porque faz com que esse aluno não aceite as informações dadas por essas mídias como “verdade absoluta”, levando-os a pesquisar e refletir sobre os conteúdos, formulando suas próprias opiniões acerca do assunto.

Se pensarmos que a televisão e a internet podem trazer às crianças e jovens muito mais atratividade do que um livro, podemos considerar a influência negativa dessas mídias na formação de leitores. Nessa perspectiva, segundo a *Revista Espaço Aberto* (2000), “uma das causas da falta de hábito é que a leitura tem que disputar espaço com outras formas de entretenimento. As grandes editoras do Brasil surgiram junto com o rádio e a televisão que, de alguma forma, são meios de lazer baratos e de fácil acesso”. (*Revista Espaço Aberto*, n. 24, 2000, apud BRITO, 2010, p. 8)

No contexto global torna-se cada vez mais difícil distanciar as pessoas das tecnologias, tendo em vista as facilidades que ela proporciona ao cotidiano. Levando em consideração que TV e internet estão presentes no dia a dia das pessoas, é inevitável que elas sejam uma ferramenta usual dos alunos.

Segundo Coelho (2008) a escola encontra-se hoje diante do desafio de fazer o melhor uso possível das tecnologias. A autora afirma que:

O grande desafio a ser enfrentado pela escola em crise está, hoje, no confronto entre o atual *império da imagem* (o ciberespaço) e o inesgotável *poder construtor/ordenador da palavra* (o mundo letrado, o livro). Em busca de novos paradigmas e nova instrumentalização, a escola (a cultura) se vê dividida entre a urgente redescoberta da leitura e da literatura (os grandes agentes de formação das mentes) e o fantástico meio de comunicação cibernética: a Internet, que veio para ficar. (COELHO, 2008, p. 78)

Olhando por esse ângulo, pode-se perceber que dentre as necessidades dessa nova geração está a da comunicação cibernética que, a cada dia mais, faz parte da rotina dos jovens e isso acaba por interferir na forma como eles leem e escrevem. É nesse sentido que Souza e Gomes (2008) afirmam que:

A escrita e a leitura experimentam mudanças radicais com o surgimento do espaço cibernético. O leitor de um texto em rede não é mais um receptor passivo de leitura; ele participa da escrita-emissão deste mesmo texto, já que tem diante de si um potencial de mensagem e não uma mensagem estática (SOUZA & GOMES, 2008, p. 41).

Como parte integrante de uma sociedade, a língua, assim como os demais elementos, não consegue se manter estática às transformações sociais que acontecem com o passar do tempo. Bakhtin (1981), afirma que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta...” (BAKHTIN, 1981, p. 121, *apud* SOUZA & GOMES, 2008, p. 72). Nesse sentido, não seria diferente com a imediatez do mundo tecnológico.

As novas tecnologias têm proporcionado muitas vantagens à vida de todos. Porém, devemos nos atentar também a todos os problemas que as mesmas vêm gerando, visto que “muitas vezes, tal como um vício, não conseguimos sequer tirar férias sem que computadores portáteis ou telefones celulares nos acompanhem. Nossa dificuldade em dominar o “vício tecnológico” nos faz refêns [...] daquilo que, dizem, que veio para nos ajudar”. (ROCHA, 2009, p. 186)

Se essa dependência, a longo prazo, trará prejuízos, só o tempo irá dizer. Quanto às influências da internet na vida escolar, é nítido que para o aluno é muito mais interessante estar na frente de um computador acessando um mundo inteiro de informações do que estar estático em sala de aula ouvindo o professor falar. Com isso, segundo Coelho (2008), “a solução ou resposta definitiva do problema está longe de ser alcançada. O que nos cabe é tentarmos soluções provisórias (que talvez acabem se mostrando definitivas!)” (COELHO, 2008, p. 79). Então, nesse caso, o melhor a se fazer é aliar-se as novas tecnologias, fazendo o melhor uso possível delas.

A televisão, o vídeo, o cinema, o computador, a internet e o celular vieram para ficar. Essas invenções da humanidade podem ser muito úteis dentro do cotidiano escolar se utilizadas como ferramentas pedagógicas de maneira correta. Ao invés de criticar essas novas tecnologias, deve-se pensar meios de utilizá-las como ferramentas pedagógicas com o objetivo de enriquecer as aulas, pois a informação e – consequentemente – a escrita e a leitura, se tornaram mais acessíveis, à medida que estão a um clique de distância, seja do botão liga/desliga da TV, do computador ou do celular.

É inegável a potencialidade das mídias se postas a serviço dos professores como forma de complementar os conteúdos discutidos em

aula, seja por meio de vídeos, pesquisas, aplicativos ou programas de computadores capazes de editar textos, gerar gráficos e planilhas ou até mesmo funcionar como ferramenta voltada para criação de trabalhos artísticos.

De acordo com Lévy (2004, *apud* GALLI, 2012, p. 178), “a internet, como um espaço de comunicação surrealista, apresenta uma realidade em que “nada é excluído, nem o bem, nem o mal, nem suas múltiplas definições, nem a discussão que tende a separá-los sem jamais conseguir”.

Daí a necessidade de os professores auxiliarem os alunos com relação a seleção das informações adquiridas através das tecnologias da informação, possibilitando que os educandos reflitam sobre tais informações, gerando seu próprio conhecimento, através de seu pensamento crítico em relação a tudo que foi lido sobre um determinado assunto.

Para que o uso dessas ferramentas em sala de aula seja possível, não basta só a boa vontade do professor, faz-se necessário que a escola disponha de recursos materiais, o que não depende exclusivamente dela, mas também do governo que é responsável pela manutenção das escolas e distribuição de recursos para a mesma.

É evidente que por conta da velocidade das informações e das transformações sociais a escola e, conseqüentemente, os professores têm se deparado com novos desafios constantemente. Se há anos atrás a queixa era que os alunos liam pouco, hoje continuamos nos queixando que os jovens não possuem o hábito de ler e isso se torna cada vez mais notório com o avanço das tecnologias. Por esse motivo, é indispensável refletir sobre a atual conjuntura educacional, visando as transformações necessárias para a melhora na qualidade do ensino.

3. Conclusão

Repensar o modelo de educação e as práticas pedagógicas adotadas nas escolas tem sido um grande desafio social. Há uma necessidade de se formar professores capazes de desenvolver nos alunos a capacidade leitora e crítica para que possam buscar a transformação necessária para o meio em que vivem. Não há mais a possibilidade de uma escola do século XX preparar (ou educar) alunos do século XXI.

A afirmativa acima torna-se evidente quando analisamos os dados

divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, seja com relação a queda na taxa de matrícula entre as etapas do ensino (decreceu cerca de 250% em 2013 do Ensino fundamental para o ensino médio), pelas insatisfatórias médias do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB ou até mesmo relacionado aos resultados obtidos no Programa Internacional de Avaliação de Alunos – Pisa 2012 onde o Brasil ficou em 55ª posição em leitura, 58ª em matemática e 59ª em ciências, num total de 65 países avaliados (PI-SA/INEP, 2012).

Dessa forma, compreendemos que no sistema educativo e consequentemente no ensino da leitura ainda há uma lacuna muito grande a ser preenchida. Na tentativa de encurtar essa distância é preciso que ocorra uma mobilização em massa, ou seja, todos unidos buscando dar novos rumos à realidade que temos hoje, fazendo com que o ideal deixe de ser uma utopia, um sonho distante, algo idealizado visando um elevado padrão de qualidade da educação e passe a ser o modelo educativo real.

Nesse sentido, precisamos de qualidade na estrutura física sim, mas, mais que isso, na atual conjuntura da educação brasileira, precisamos de profissionais engajados na busca da qualidade do ensino, levando em consideração as necessidades e as especificidades exigidas pelo perfil do aluno pós-moderno. Dessa forma, a escola deve-se adaptar suas metodologias de acordo com os alunos e não o contrário, ou seja, é inaceitável qualquer tentativa de adaptar os alunos a um modelo educacional totalmente defasado e distante da realidade do mesmo.

Dito isso, vale ressaltar a importância do incentivo à leitura para o alcance de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem e a elevação da capacidade crítica do indivíduo para atuação na sociedade e modificação da realidade em que vive, uma vez que uma pessoa que saiba se posicionar, que saiba interpretar o mundo a sua volta, possui maiores possibilidades de transformar o sonho de um futuro melhor em realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Aula de português: encontro e interação*. 6. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

BARBOSA, J. P. Outras mídias e linguagens na escola. In: CARVALHO, M. A. F.; MENDONÇA, R. H. (Orgs.). *Práticas de leitura e escri-*

ta. Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 174-180.

BRITO, Danielle Santos de. A importância da leitura na formação social do indivíduo. *Revela: Revista Virtual Acadêmica da FALS*, São Paulo, n. 8, p. 1-35, jun./2010.

COELHO, N. N. Literatura e leitura em tempos de internet. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 14, p. 75-80, dez./2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GALLI, F. C. S. Discursos sobre a leitura na contemporaneidade: entre o texto-papel e o texto-tela. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 51.1, p. 175-192, jan./jun. 2012.

GARCIA, C. L. Educando professores afetivamente: desenvolvimento da equipe centrado no cliente. In: CRAMER, E. H.; CASTLE, M. (Orgs.). *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 253-270.

JOHNS, J. L.; VANLEIRSBURG, P. Incentivando o hábito da leitura: considerações e estratégias. In: CRAMER, E. H.; CASTLE, M. (Orgs.). *Incentivando o amor pela leitura*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 105-119.

KRAMER, Sônia. Leitura e escrita como experiência-notas sobre o seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (Org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

MARCUSCHI, L. A. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, R.; SILVA, E. T. (Org.). *Leitura perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática, 1995, p. 38-57.

MORETTO, Pedro Vasco. *Prova*: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

ORLANDI, E. P. *A história do sujeito leitor*: uma questão para leitura. Campinas: Letras de Hoje, 1988.

PIMENTA, Selma Garrido. GONÇALVES, Carlos Luiz. *Reverendo o ensino de 2º grau*: propondo a formação de professores. São Paulo: Cortez,

1990.

ROCHA, C. M. F. As novas tecnologias a serviço dos permanentes controles (e vice-versa). In: COSTA, M. V. (Org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 183-186.

SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOARES, M. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. São Paulo: Ática, 2002.

SOUZA, C. H. M.; GOMES, M. L. M. *Educação e ciberespaço*. 1. ed. Brasília: Usina das Letras, 2008.

TEBEROSKY, A.; OLIVÉ, C. M. El nombre de las letras. *Lectura y vida*. Barcelona, n. 3, p. 6-14, 2003.

ZILBERMAN, Regina. O papel da literatura na escola. *Via Atlântica*, São Paulo, n. 14, dez/2008.

**LETRAMENTO DIGITAL:
IMPACTOS DO PROGRAMA FORMAÇÃO PELA ESCOLA
NA FORMAÇÃO TECNOLÓGICA DO PROFESSOR**

Silvio Nunes da Silva Júnior (UNEAL)

junnyornunes@hotmail.com

Maria Luciane Fideles Nunes (SEMED/PMM)

luciane2009@hotmail.com

RESUMO

Esse texto visa em linhas gerais refletir acerca de práticas de construção do letramento digital na formação de professores. Para tanto, abordamos os impactos do Programa Formação pela Escola como meio proveniente dessa construção. Com isso, analisamos as concepções contidas no fórum do módulo "Controle Social para Conselheiros" oferecido pelo Programa Formação pela Escola por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional – FNDE. Ancoramos essa discussão em teorias voltadas ao conceito de letramento em educação e linguística, como: Soares (1998, 2002), Kleiman (1995), Street (1984), Brydon (2011); perspectivas de letramento digital com base em: Rojo (2013), Souza (2007); e reflexões teóricas acerca do Programa Formação pela Escola com os documentos oficiais disponibilizados pelo Ministério da Educação. Foi possível constatar através da análise dos dados que os professores cursistas estão, a cada dia mais adaptados com o âmbito digital, e que diante das exigências da duração do curso, sentem-se cada vez mais independentes em utilizar as novas tecnologias como meio de qualificação profissional.

Palavras-chave: Construção. Formação de Professores. Letramento Digital.

1. Introdução

Na atualidade, muitas teorias, práticas e reflexões diversas vêm voltando os olhares mais inquietantes para a educação, numa tentativa de aprimorar cada vez mais o que rege o comportamento e a convivência de todos os seres na sociedade, pois sem educação, não haveria sociedade.

Quando se direciona a educação na perspectiva escolar, é importante frisar que antes de qualquer discussão deve-se fazer referência ao trabalho docente, a importância do professor na construção da formação intelectual e – acima de tudo – social do aluno. Assim, qualquer tipo de inovação que possa ser adotada pela educação deve ser estimulada primeiramente na formação dos professores.

Nesse sentido, as tecnologias que surgiram na sociedade com o passar do tempo foram expandidas e, em muitos casos, aplicadas a edu-

cação. Dessa maneira, vê-se que o quesito formação de professores deixa a desejar, deixando também de expandir as diversas ferramentas importantes que quando tidas em sala de aula, trazem melhorias significativas no ensino-aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, o Programa Formação pela Escola foi criado pelo MEC junto ao FNDE no intuito, primeiramente, de formar fiscalizadores dos repasses do FNDE para os municípios. Mas, quando se entende letramento digital por habilidades de apropriação das ferramentas digitais no cotidiano, percebe-se que o Programa Formação pela Escola contribui em grande escala para a adaptação de docentes na cultura digital para a educação hodierna.

Assim, portanto, no presente trabalho, apresentam-se comentários de cursistas do curso Controle Social para Conselheiros, no que tange as contribuições do Programa Formação Pela Escola na construção das habilidades de letramento digital para com os cursistas matriculados, vendo que este programa não deve ser jamais abolido, e sim expandido, para que a educação venha sendo inovada a cada vez mais, principalmente no contexto escolar.

2. Letramento digital

Entendendo letramento digital como habilidades de utilização do meio digital para fins de aplicação no cotidiano social, é necessário iniciar essa discussão partindo das novas tecnologias em caráter amplo, assim,

Na contemporaneidade, as novas tecnologias de informação e comunicação – TICS – têm exigido práticas letradas que requerem um deslocamento das práticas canônicas realizadas pelos protagonistas do cenário das escolas de ensino médio, os professores e os alunos. A TICS trouxeram para o contexto escolar textos multimodais (...) que combinam imagens (e em movimento), com áudios, cores e links. (DIAS, 2012, p.95)

Alguns estudos que surgiram após a expansão das já não mais utilizadas pela sigla TIC, as tecnologias educacionais nos levam a discorrer acerca de diversas abordagens mediante a aplicação das tecnologias em práticas sociais envolvendo a escola. A escola, então, está à mercê de todos os avanços da sociedade e, com isso, adota com o passar do tempo ferramentas que se tornam indispensáveis e impossíveis de ser abolidas no processo de ensino-aprendizagem.

Hoje em dia, as escolas públicas e privadas do Brasil, mesmo em um lento processo, estão se modernizando. Os professores que servem como incentivadores dos alunos e facilitadores no processo de ensino-aprendizagem, estão começando a adaptar-se aos materiais audiovisuais atrelados à perspectiva digital aqui adotada, que são disponibilizados na escola, através de programas do governo federal, ou aquisição por recursos próprios. Estes também podendo ser denominados *multimeios* vêm em forma de TV, data show, notebooks, e, atualmente, até tablets e iphones.

[...] tecnologias de Comunicação Social possuem suportes próprios por onde se consolidam tais fluxos culturais, que são, resumidamente, ferramentas físicas com configurações técnicas específicas, ou seja, são o equipamento. Nesses suportes, veiculam-se diferentes mídias, entendidas “como objetos culturais capacitados pelas tecnologias de comunicação em rede.” Contudo, uma simples leitura de resultados encontrados em mecanismos de buscas na internet demonstra que meios e mídias costumam ser utilizados como sinônimos. Mas, analiticamente, é estratégico separar a função de cada um (o meio como uma tecnologia em prol de um sistema de comunicação, e a mídia como o objeto cultural de conteúdos audiovisuais, que podem ou não participar da complexidade de um meio de comunicação social). (PEDROSA, 2012, p. 37)

Como Pedrosa cita acima, as tecnologias servem como suportes e auxílios para o meio social e cultural, através disso, é viável destacar que entre os aspectos sociais e culturais, a sala de aula serve como meio principal, sendo esta um ambiente onde o mediador passa para os alunos conhecimentos socioculturais que serviram de base para estes no convívio social.

Se por um lado, busca-se a educação do cidadão para o mundo do trabalho, por outro, pretende-se a formação de um ser crítico e flexível capaz de continuar aprendendo novas condições de ocupação do espaço e de comunicação em sociedade; um indivíduo apto a compreender os fundamentos tecnológicos, de relacionar a teoria com a prática. (MIRANDA, 2008, p. 5)

Há tempos atrás, o âmbito escolar era detido apenas no antigo método de ensino de quadro, giz, caderno e lápis, métodos que até hoje são adotados, mas, com uma interface inovadora que está sendo adotada através das tecnologias aplicadas à educação.

[...] nem todos os docentes tinham conhecimento adequado das características peculiares dos diferentes tipos de texto. Por esse motivo, seu trabalho limitava-se a permitir e propiciar um contato geral dos alunos com tais textos, porque faltava ao professor ferramentas mais específicas para enriquecer este contato, que otimizaria o aprendizado. (KAUFMAN & RODRIGUEZ, 195, p. 07)

Tendo em vista o que foi citado por Kaufman & Rodriguez, os

docentes devem tirar proveito de toda prática facilitadora que os for favorável no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Nas salas de aula atuais, os professores devem ver os multimeios como facilitadores e auxiliares na prática docente, desprendendo dos julgamentos de que “as tecnologias estão prejudicando a educação”.

Deve-se ter em mente que a abordagem dos conteúdos em sala de aula deve ser cada vez mais rápida, e ao mesmo tempo eficaz, pois, com a diminuição da carga horária do currículo escolar os professores estão sendo obrigatoriamente levados a uma prática docente precipitada, causando a diminuição dos Índices de Desenvolvimento Educacional. Percebe-se que com experiências audiovisuais os professores acabam incentivando de maneira natural a eficácia no ensino-aprendizagem em sala de aula, o que facilita seu trabalho como mediador, e aos alunos como aprendizes.

O nível de representação do audiovisual está governado intensamente pela experiência direta que vai além da percepção. Aprendemos sobre coisas que não podemos experimentar diretamente graças aos meios audiovisuais, graças às demonstrações, aos exemplos em forma de modelo. (WOHLGEMUTH, 2005, p. 51)

Assim, partindo da utilização dos multimeios numa finalidade didática, cabe ressaltar o surgimento da categoria “letramento midiático”, voltado às práticas que adotam os materiais audiovisuais digitais, tanto na escola, como no meio extraclasse. O audiovisual é o termo utilizado para representar ferramentas, as quais estão voltadas para a utilização de aparelhos visuais como TV, DVD, e etc. Estas ferramentas estão presentes em todos os âmbitos, sejam públicos, privados, dentre outros. No âmbito escolar é possível perceber o grande avanço que as técnicas de ensino-aprendizagem utilizadas pelos professores, e as ferramentas audiovisuais são cada vez mais utilizadas em sala de aula.

Tendo em vista que nem todos os docentes têm formação intelectual e profissional adequada para manipular as diversas tecnologias que hoje são tidas na escola. Neste caso, os professores optam por proporcionar aos alunos experiências audiovisuais em busca de um aprofundamento e aprimoramento na formação do aluno, como também do professor.

Partindo dessa perspectiva, percebe-se que as práticas utilizando as tecnologias em sala de aula situam-se num contexto social, isto é, tudo o que direciona o aluno a um processo extraclasse está voltado à sociedade, e assim, perfazia a um conceito de letramento digital.

Assim como assinala Gomes,

A comunicação mediada pela tecnologia provoca mudanças em nossa maneira de ler e de escrever. Essas mudanças surgem pela necessidade de utilizar os recursos do meio digital. Linguagens que antes eram periféricas, tornam-se salientes e, em muitos casos, são a protagonistas em eventos comunicativos, como é o caso das imagens fixas ou em movimento. (GOMES, 2011, p. 13)

O termo comunicação vem aliado a diversos dimensionamentos importantes e pertinentes a serem aqui discutidos. Quando tratamos de comunicar-se por meio de tecnologias, percebe-se que a oralidade se faz como primeira ponte para essa realização, logo após, a escrita toma sua devida expansão.

Nos dias atuais, a escrita tornou-se o meio mais plausível para a comunicação humana, dessa maneira, os falantes (escritores) estão cada vez mais situados num contexto de letramento digital, em outras palavras – estamos cada vez mais situando-nos numa sociedade letrada digitalmente.

3. *O professor e as tecnologias: a educação na inovação*

O professor e, a escola em seu sentido amplo, englobam no que tange a formação social e característica do âmbito de ensino aprendizagem, todos os avanços e métodos expansivos que chegam na sociedade, seja brevemente ou efetivamente.

No que se direciona ao ensino, o principal sujeito a servir como: mediador, motivador e principal espelho influente do aluno, é o professor. A tarefa docente está longe de ser desconsiderada na sociedade hodierna, isto é, o professor, mesmo não estando em seu patamar merecido em seu posto profissional, foi e sempre será visto com a sua devida obrigação de ensinar, como também, de aprender com os alunos e toda a comunidade escolar no convívio diário.

Nesse sentido, novas estratégias, perspectivas e parâmetros vêm surgindo e revolucionando os métodos tradicionais voltados a sala de aula. Uma vez que a escola é – primeiramente – democrática, com deveres igualitários para professor, aluno, administração, comunidade e família; esta acompanha por meio de uma hierarquia maior, seja secretaria municipal, estadual ou, até mesmo, o Ministério da Educação, todas as novas medidas que quando adequadas e mantidas na escola, geram resultados

eficazes e positivos no processo mais desafiador e trabalhoso já existente – o ensino-aprendizagem.

Com isso, podemos perceber que muitas representações são contrárias a permanência das chamadas “inovações pedagógicas” no contexto escolar, onde a maior polêmica delas ainda está em trâmite, assim sendo, as tecnologias de informação e comunicação.

Nessa perspectiva, o trabalho docente vem sendo o principal meio de inovação, aonde o professor por sua vez, vem tendo que adaptar-se ao meio digital e, para isso ocorrer deve haver maneiras construtivas de adaptação, uma delas – a formação continuada à distância.

Como assinala Mercado,

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores. (1999. p. 12)

Visto isso, é pertinente destacar o termo “incorporar”, utilizado pelo autor.

Mediante a exigência existente no currículo escolar, enfaticamente voltando os olhares para o ensino básico, vê-se que o professor não se dar ao tempo de “formar-se tecnologicamente”, mas sim, se realmente acreditar que as medidas tecnológicas são importantes, devem “incorporar-se na atualidade de modo configurado, voltando todo o aprendizado alcançado à prática docente, onde a partir disso constituirá um processo didático próprio e cabível ao nível escolar que está situado.

A caracterização do professor na era digital deve ser totalmente simétrica e integralmente genuína, ou seja, o professor deve adaptar suas práticas tecnológicas em sala de aula de modo que o domínio e o controle didático permaneçam, pois, sem isso, o que vira ser útil, passa a ser inútil.

[...] para evitar ou superar o uso ingênuo dessas tecnologias, é fundamental conhecer as novas formas de aprender e de ensinar, bem como de produzir, comunicar e representar conhecimento, possibilitadas por esses recursos, que favoreçam a democracia e a integração social. (ALMEIDA & PRADO, 2006, p. 1).

A integração social se torna como o fim do esforço com a aplicação bem-sucedida, isto é, na medida em que os professores adquirem su-

as habilidades digitais e aplicam em sala de aula de maneira satisfatória, estes entram num processo de integração social, visto que ao apropriar-se dos aspectos abrangentes da sociedade o indivíduo estará interagindo e estendendo as perspectivas existentes.

Para que haja integração a partir das alternativas tecnológicas na educação, deve existir a aplicação, uma vez que o professor em seu papel não irá adotar determinada prática sem que antes faça o teste, e com este, desenvolver cada vez mais práticas digitais no convívio educacional. Como assinala Araújo,

O valor da tecnologia na educação é derivado inteiramente da sua aplicação. Saber direcionar o uso da Internet na sala de aula deve ser uma atividade de responsabilidade, pois exige que o professor preze, dentro da perspectiva progressista, a construção do conhecimento, de modo a contemplar o desenvolvimento de habilidades cognitivas que instigam o aluno a refletir e compreender, conforme acessam, armazenam, manipulam e analisam as informações que sondam na Internet. (2005, p. 23-24)

A internet – mesmo que chegada de maneira prematura à sociedade –, em alguns casos surtiu impactos incontornáveis - devido à tão abrangente expansão acontecida rapidamente – conquistou olhares diversos para suas utilidades, e, foi partindo dela que surgiu a educação a distância, desse modo, portanto, é necessário que haja responsabilidade ao adotá-la, principalmente no que tange as tecnologias educacionais.

A educação em si não deve ser vista especialmente como ciência que rege o ensino que gera a aprendizagem, a educação é muito mais que isso. Nessa linha de pensamento é necessário que relembremos a educação por seu sentido social e representativo que envolve o ensino, a aprendizagem, mas, também, os aspectos relevantes da sociedade.

Aquela ação sistemática e fundamentada, de suporte, mediação e transferência que favorece especificamente o desenvolvimento da sociabilidade do sujeito ao longo de toda sua vida, circunstâncias e contextos, promovendo sua autonomia, integração e participação crítica, construtiva é transformadora no marco sociocultural que lhe rodeia, contando em primeiro lugar com os próprios recursos pessoais, tanto do educador quanto do sujeito e, em segundo lugar, mobilizando todos os recursos socioculturais necessários do entorno ou criando, finalmente, novas alternativas. (SERRANO, 2003, p. 136-137)

Sociabilidade, sensibilidade e humanização; a educação é isto, e assim, deve englobar variados conceitos e, acima de tudo, ensinar que a sociedade é diversa, variada e, quando tratamos do Brasil – é multifacetada, desafiando cada vez mais o professor em seu papel de agente transformador.

Quando tratamos da sociabilidade, precisamos enfatizar a comunicação. Há algumas décadas, a comunicação entre humanos era restritamente presa a interação presencial e, em alguns casos existindo a carta e o telefone. Porém, com os avanços da sociedade moderna, o mundo foi inovando, construindo uma cultura diferente da anterior – a cultura digital, e na educação não foi diferente, pois, a educação à distância vem como prova de todos os avanços.

É preciso ampliar o conceito de educação a distância para poder incorporar todas as possibilidades que as tecnologias de comunicação possam propiciar a todos os níveis e modalidades de educação, seja por meio de correspondência, transmissão radiofônica e televisiva, programas de computador, internet, seja por meio dos mais recentes processos de utilização conjugada de meios como a telemática e a multimídia. (BRASIL, 2001, p.77)

Assim, a educação à distância chega para solucionar muitos problemas que até então não haviam sido tomadas soluções eficazes e capazes de suprirem as deficiências, desde a questão financeira, como questões geográficas, culturais e etc. Dessa maneira, abrange todos os chamados “multimeios didáticos” em seu escopo, fazendo com que quem se habilita a estudar a distância possa adaptar-se por meio educacional, a um meio até então desconhecido.

Com isso, voltando ao que foi tratado anteriormente no que dissemina a formação do professor, percebe-se que esse novo parâmetro educacional a distância influencia significativamente a apropriação do professor na cultura digital, uma vez que,

Um ambiente de aprendizagem pode ser concebido de forma a romper com as práticas usuais e tradicionais de ensino-aprendizagem como transmissão e passividade do aluno e possibilitar a construção de uma cultura informatizada e um saber cooperativo, onde a interação e a comunicação são fontes da construção da aprendizagem. (SOARES & ALMEIDA, 2005, p. 3)

Preservando o que foi dito pelos autores, convém salientar que o ambiente de virtual (digital) de aprendizagem pode ser comparado facilmente com o ambiente de aprendizagem presencial, ou seja, em ambos existe a troca de conhecimentos e um mediador, seja o professor ou o tutor, no caso da educação a distância (EaD).

Observa-se, contudo, que a educação hodierna necessita de olhares que não cabem em uma só pesquisa ou discussão, mas, de diversas, de vários e inquietantes olhares que virão posteriormente contribuir para futuros avanços. O professor deve adaptar-se e comunicar-se com os avanços sociais e, para isso ocorrer, deve existir parcerias conjuntas entre

todas as hierarquias para definir e desenvolver a formação continuada voltada a esta perspectiva.

Partindo desse princípio relevante, o Ministério da Educação – MEC cria junto ao Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE, o Programa Formação pela Escola, onde com o auxílio das tecnologias desenvolvem cursos de formação continuada para a formação de fiscalizadores da educação de cada município do país, tratando inicialmente do repasse de verbas federais. Nesse sentido, dentre as causas que fizeram o governo criar este programa, foi reforçar a aprendizagem e a familiarização de professores da rede pública com a cultura digital.

4. Programa formação pela escola

Na feliz tentativa de enquadrar docentes e outros membros da comunidade escolar na cultura digital, o Ministério da Educação – MEC, por meio do Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação – FNDE, criou o Programa Nacional de Formação Continuada à Distância nas Ações do FNDE ou, Programa Formação Pela Escola como também é denominado.

Os cursos voltados ao programa interligam-se a formação de fiscalizadores das verbas oriundas das ações do FNDE, com isso, apresenta primeiramente, de modo geral, uma introdução sobre cada programa, no intuito de responder as seguintes perguntas:

Que programas são esses? Que recursos são destinados a esses programas? Os recursos são adequadamente utilizados naquilo para os quais foram destinados? Quem faz o acompanhamento, o controle e a prestação de contas desses recursos? Como são feitos? A comunidade pode participar e se envolver nesses programas? Como? (BRASIL, 2006, p. 9)

Visando trazer reflexões para estimular a investigação das respostas, a comissão constituinte do programa divide cada ação do FNDE em um curso de 40 horas divididos em módulos, onde assim, as diretrizes das ações serão explícitas em um tempo cronometrado, lembrando que ao final de cada curso deve ser realizada uma atividade final escrita, expondo como cada programa é realizado nos municípios brasileiros.

Ao optar pela educação à distância, entendeu-se que isto seja uma experiência nova na vida do cursista. Assim, parte do princípio de que o profissional da educação necessita de novas possibilidades para constituir novas habilidades, neste caso, na cultura digital.

5. A interação nos fóruns: construindo habilidades digitais

Como a proposta desse trabalho está voltada a interação nos fóruns de discussão do curso *Controle social para conselheiros*, reservou-se este espaço para discutir a troca de conhecimentos que acontece na sala onde os cursistas tiram dúvidas próprias e, dos outros cursistas, uma vez que nesse âmbito estão matriculadas pessoas com ou sem habilidades digitais.

Optou-se por expor os comentários de alguns cursistas de modo a preservar a identidade denominando-os como C1, C2, C3, C4, C5 e C6. Nos trechos contêm comentários dos cursistas sobre o aprendizado adquirido no decorrer do curso.

- C1:** Nunca imaginei participar de um curso educação a distância, estou muito contente por aprender a fiscalizar o repasse de verbas para o meu município. Acredito que isto serve de grande importância para a formação de todos que aqui estão.
- C2:** Ainda estou me adaptando aos recursos do computador, mas, me sinto muito contente por, mesmo que em passos lentos, estar aprendendo a lidar com a internet de maneira proveitosa, já que estou estudando.
- C3:** Concluo este curso muito satisfeito e estimando o início do próximo. Muito boas as ferramentas para realizar as atividades. Tudo de muito fácil acesso, principalmente para quem não tem costume de estudar via internet.
- C4:** Muito legal! Mesmo sem muita prática estou adorando fazer os cursos do Programa Formação Pela Escola. Agradeço pela oportunidade e pelo acompanhamento da tutoria.
- C5:** Com os cursos que fiz até agora, aprendi bastante. As atividades são de nível muito bom e de qualidade, sempre inspiradas no material disponibilizado na plataforma. Agradecida!
- C6:** Obrigado a todos do fórum por me ajudarem, entendendo a minha pouca prática digital e me auxiliando quando solicitei. Estimo aprender muito mais nos cursos seguintes.

Percebe-se, portanto, que os cursistas que realizaram tanto o curso em referência como outros estão realizados com o material, a plataforma e as atividades realizadas no curso. Com isso, vê-se que através da iniciativa de criação desse programa, os professores, técnicos educacionais e

graduandos vêm constituindo cada vez mais seus letramentos na perspectiva digital.

6. Conclusão

A educação à distância vem sendo referencia positiva na sociedade atual. Da maneira em que cursos dos mais diversos níveis acadêmicos e complexos adotam a educação a distância como maneira mais favorável para interagir e aprender o que até então só poderia ser tido na modalidade presencial.

O professor na era digital vem sendo incentivado a aprimorar cada vez mais sua prática. Assim, esta ferramenta estimula a procura por atualização profissional, como também formação acadêmica.

Visto isso, o Programa Formação pela Escola criado nesse intuito é reconhecido pelas melhorias importantes que vem acontecendo na educação, construindo práticas digitais e adaptando a comunidade escolar numa nova cultura, o que sempre ocasionará na melhoria da formação social e da prática docente.

O letramento digital, tendo sido objeto de estudo de inúmeras pesquisas das áreas de educação, letras e linguística, deve ser constituído a partir das práticas sociais atreladas principalmente a cultura, neste caso, a cultura digital.

Portanto, as hierarquias devem estar unidas pela educação, para que a docência venha ser mais reconhecida e valorizada, pois o profissional professor capacita e rege o ensino-aprendizagem de modo construtivo, uma vez que nenhum e qualquer profissional não constitui habilidade alguma sem passar pelo trabalho árduo do professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, M. E. B; PRADO, Maria E. B. B. *Integração tecnológica, linguagem e representação*. Disponível em:

<<http://www.tvebrasil.com.br/salto>>. Acesso em: 02-07-2015.

ARAÚJO, Rosana Sarita de. Contribuições da metodologia WebQuest no processo de letramento dos alunos nas séries iniciais no ensino fundamental. In: MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org.). *Vivências com aprendizagem na internet*. Maceió: Edufal, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília: INEP, 2001. Disponível em:

<http://www.pde.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=122:tecnologias-dainforma-ciclo-avano&catid=27:educacao-superior> Acesso em: 02-07-2015.

_____. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Caderno do cursista*. Brasília: MEC, FNDE, SEED, 2006.

DIAS, A. V. M. Hipercontos multissemióticos: para a promoção dos multiletramentos. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, vol. 1, p. 95-122.

GOMES, L. F. *Hipertexto no cotidiano escolar*. São Paulo: Cortez, 2011.

KAUFMAN, A. M; RODRÍGUEZ, M. E. *Escola, leitura produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

MERCADO, Luis Paulo. *Formação continuada de professores e novas tecnologias*. Maceió: Edufal, 1999.

MIRANDA, Fabiana Maria Whonrath. *Audiovisual na sala de aula: estudo de trabalhos de produção de vídeo como instrumento pedagógico no processo de ensino aprendizagem*. 2008. Dissertação (mestrado em artes). – Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

PEDROSA, L. L. C. *Nas mãos dos jovens: modalidades de uso do celular para produção de vídeos no contexto de uma escola pública*. 2012. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Sociedade). – Departamento de Comunicação. Universidade de Brasília, Brasília.

SERRANO, Gloria. *Pedagogía social-educación Social*. Construcción Científica e Intervención Práctica. Madrid: Narcea, 2003.

WOHLGEMUTH, Julio. *Vídeo educativo: uma pedagogia audiovisual*. Brasília: Senac, 2005.

**LETRAMENTO LITERÁRIO:
O CONTEXTO NA PRÁTICA DE LEITURA
E PRODUÇÃO TEXTUAL**

Hiliana de Carvalho Monteiro (UEMS)

hiliaramonteiro@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Fábio Dobash Furuzato (UEMS)

fabiodf71@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo a seguir vem refletir sobre a construção do ensino de leitura e escrita nas aulas de língua portuguesa e, conseqüentemente, o desenvolvimento da competência linguística que o aluno constrói nesse processo, depois segue uma proposta de atividade de letramento com a literatura de cordel, seguindo a abordagem da interação como prática social e com base nos teóricos Colomer, Ferreiro, Geraldini, Hanks, Kleiman, Mortati, Prado, Rojo, Silva, Soares, Solé e Vieira. Este estudo tem o objetivo de fomentar a busca do conhecimento através do ato de ler e escrever.

Palavras-chave: Letramento. Leitura. Produção textual. Literatura. Português.

1. Introdução

Os professores têm se deparado com o desafio cotidiano de fazer com que o aluno se interesse pelas aulas. Um modelo estrutural de escolas do século XIX, professores com as antigas metodologias do século XX e a geração de estudantes eufóricos em meio à tecnologia do século XXI. Essa realidade é vivenciada pela maioria das escolas públicas do país.

Em meio à necessidade de buscar um melhor aproveitamento nas aulas, o que trabalhar em sala para chamar a atenção do aprendiz de uma maneira que não seja artificial, mas que ele possa interagir com o aprendizado? E como ele vai levar esse aprendizado para fora da escola? Estas são perguntas frequentes de professores que tem buscado uma nova forma de interagir com seus alunos. Nessa concepção, esse trabalho procura apresentar teorias e reflexões para uma construção do ensino de leitura e escrita em sala de aula, apropriado a enfatizar o papel de práticas realizadas no ambiente escolar, pois "o narrador pode deliberadamente apagar as fronteiras do discurso citado, a fim de colorir-lo com as suas entoações,

o seu humor, a sua ironia, com o seu encantamento ou o seu desprezo" (BAKHTIN, 1997, p. 150), que serão capazes de fazer com que o aprendiz se relacione com o texto, contextualizando seu aprendizado e, conseqüentemente, realizando os objetivos pedagógicos propostos, principalmente, em língua portuguesa que são: ler, escrever e compreender o texto aplicando-o em seu cotidiano. Geraldi (2010) ressalta

Não é pelo silêncio e pela interdição que o novo se produz: é pelas enunciações (e novamente o processo interativo reaparece como lugar de produção) e pelo embate dos enunciados que se poderá contribuir para a construção de uma sociedade de sujeitos [...] (GERALDI, 2010)

A partir das experiências com professores de língua portuguesa do ensino fundamental em escolas públicas pode-se verificar que há em comum a ocorrência de que os aprendizes leem pouco ou nada nas práticas sociais desenvolvidas na escola, isso traz a consequência de perspectiva enunciativo-discursiva da língua em desenvolvimento.

Sabendo que a aprendizagem da criança se baseia na leitura e que respectivamente influenciará sua habilidade de escrever, é necessário que o professor apresente a ela um mundo ainda não imaginado, construindo a compreensão dos vários gêneros textuais e situando sua aprendizagem no meio em que vive. Segundo Kleiman (2002)

o conhecimento linguístico, o conhecimento textual, o conhecimento de mundo devem ser ativados durante a leitura para poder chegar ao momento de compreensão, momento esse que passa despercebido, em que as partes discretas se juntam para fazer um significado. (KLEIMAN, 2002)

O objetivo desse trabalho é, portanto, trabalhar o letramento literário despertando no aluno a capacidade de ler o texto e o mundo a sua volta, de produzir seu próprio texto de acordo com o que vivencia e interpretar o que lê dentro e fora da unidade escolar, o que é compreendido por Hanks (2008) que mostra na teoria de Ingarden que os textos são incompletos e estão constantemente sujeitos à revisão nas sucessivas concretizações que constituem sua história, o que rompe o equilíbrio entre uma abordagem totalmente relativista e uma abordagem estrutural mais estática, dando-nos a noção de que todo texto é incompleto e somente a interpretação do leitor pode dar o sentido de completude.

O artigo será organizado entre conceitos de letramento literário, o papel do professor na construção de sentidos e a literatura de cordel como uma proposta de incentivo à leitura e produção textual no ambiente escolar.

2. O letramento literário

Com base em estudos e experiências, sabemos que o letramento é uma prática eficiente para desenvolvermos habilidades na iniciação à leitura e à escrita e também em sua consolidação: entendimento do contexto social, repertório de vocabulário, interpretação e produção de textos, construção da língua etc.

Magda Soares (2004) diferencia o indivíduo alfabetizado e o letrado:

Se alfabetizar significa orientar a criança para o domínio da tecnologia da escrita, letrar significa levá-la ao exercício das práticas sociais de leitura e de escrita. Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. (SOARES, 2004).

Ensinar através das práticas do letramento é o que garante uma aprendizagem contextualizada, ou seja, que tem um significado para os alunos.

Segundo Emília Ferreiro, “para a alfabetização ter sentido, ser um processo interativo, *é preciso trabalhar com o contexto da criança*, com histórias e com intervenções, desde que essas palavras ou histórias façam algum *sentido* para elas”. (FERREIRO, 1993)

Absolutamente, não há uma forma fixa a ser seguida para o processo de ensinar a ler, escrever e interpretar, o que não podemos esquecer é que a prática pedagógica faz diferença quando inserida na realidade do aluno. Segundo Rojo:

Aprender a ler e a escrever não é um processo natural; é algo que advém de um conhecimento e de um ambiente densamente cultural. A criança, a partir do seu conhecimento de mundo, das relações sociais e da aquisição do código linguístico, consegue atribuir sentido ao que lê ou escreve “[...] do ponto de vista concreto, as relações de língua oral e escrita são sociolinguística e fonológica. (ROJO, 2001, p. 67)

Muito se tem estudado, pesquisado e falado sobre o papel do professor no desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos nas práticas diárias em sala de aula. Para que se possa aproveitar a aprendizagem e aplicá-la em seu meio social há ainda um grande desafio que é vencer o analfabetismo funcional, quando o aluno faz uso da leitura, mas não consegue interpretar o que lê, o que leva professores a escolher pos-

síveis estratégias para o desenvolvimento da leitura, escrita e, consequentemente, do entendimento do texto. Segundo Kleiman:

Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair o sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (KLEIMAN, 1993, p. 16)

Por isso, trabalhar práticas pedagógicas que envolvam a contextualização do meio social do aluno é uma das formas mais eficazes para desenvolver suas habilidades.

É, também, evidente ampliar práticas pedagógicas voltadas ao meio social do aprendiz, pensando no que possa interessar-lhe, levando-o a familiarizar-se com a leitura e escrita através de atividades motivadoras e ativadoras da busca do conhecimento por parte do aluno. Para as aulas de língua portuguesa, por exemplo, há várias possibilidades como:

- a. Ordenar frases do texto;
- b. Produção de textos em seus diferentes gêneros;
- c. Uso de histórias em quadrinhos;
- d. Atividades em dupla;
- e. Produção coletiva de pequenos contos;
- f. Uso de jogos e brincadeira;
- g. Acrescentar palavras ou frases no texto.

Nas atividades de leitura e escrita é importante levar a criança a pensar no valor sonoro da palavra, associar a palavra à figura, deixá-lo desenvolver a posição das letras e a necessidade das palavras para a criação do texto dando o tempo necessário para o processo de construção do aprendiz. Conforme Mortatti (2006), "antes mesmo de aprender à escrita, a criança apreende o mundo a sua volta e faz a leitura desse material". Durante a leitura é que o professor vai construindo no aluno a interação entre o texto e o contexto social, despertando a consciência interpretativa do ser durante a aprendizagem reflexiva, deixando-o de ser um sujeito passivo, mas levando-o a dialogar com aquilo que leu.

A mediação do professor durante a leitura é fundamental para o interesse do aluno, pois o vocabulário nos vários gêneros textuais pode variar. Assim, "a experiência anterior de leitura e o conhecimento enciclopédico são importantes, mesmo que sejam de outros". (KLEIMAN &

MORAES, 1999)

Trabalhar os mecanismos metacognitivos para o bom aproveitamento da leitura implica em etapas como: a mera codificação das letras, logo, a compreensão literal da palavra, até que se possa chegar a condição desejada, a compreensão inferencial. Kleiman destaca que:

é devido ao papel das estratégias metacognitivas na leitura que podemos afirmar que, apesar das diferenças já discutidas, a leitura é um processo só, pois as diferentes maneiras de ler (para ter uma ideia geral, para procurar um detalhe) são apenas diversos caminhos para alcançar o objetivo pretendido. (KLEIMAN, 2002)

Consequentemente, quanto maior a informação sobre o conteúdo do texto, melhor será a compreensão da leitura de forma que seja significativa para o aprendiz.

De acordo com Solé “o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele”. (SOLÉ, 1998, p. 24)

Com o intuito do desenvolvimento da expressão verbal, a escrita é vista como um complemento da leitura para que o aluno desenvolva a aprendizagem dos seus recursos linguísticos. Segundo Ferreiro (2004),

se a escrita é concebida como um código de transcrição, sua aprendizagem é concebida como a aquisição de uma técnica; se a escrita é concebida como um sistema de representação, sua aprendizagem se converte na apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou seja, em uma aprendizagem conceitual. (FERREIRO, 2001, p. 16)

Nesse sentido, a escrita nas aulas de língua portuguesa, é vista e ensinada em uma linguagem interacionista e conceituada pelas diferentes maneiras de entendimento do aluno.

O trabalho com o lúdico, também, pode ser desenvolvido de forma a despertar interesses nos assuntos do que será trabalhado em sala de aula de modo mais aprazível. Evidencia-se a importância de tais atividades, pois são outras possibilidades, para aqueles alunos com mais dificuldades de aprendizagem, de entendimento do conteúdo. De acordo com Rubem Alves, “Os brinquedos dão prazer. Os brinquedos fazem pensar”. Isso se ratifica quando percebemos que os aprendizes apreendem as regras do jogo. Criar esses espaços lúdicos na sala de aula dá oportunidade ao professor fazer algo divertido durante o ensino-aprendizagem, desenvolvendo no aluno modos diferentes de se pensar o contexto.

Os pequenos leitores, quando estimulados de formas variadas para

uma leitura e escrita nos níveis desejados, desenvolvem um trabalho bem-sucedido, quando o mediador avalia o meio sociocultural também incentiva a curiosidade e o interesse por assuntos que o aluno desconhece. Isso acontece também quando o aluno percebe que seu professor é conhecedor das histórias, ou seja, é um leitor interessado, aquele que tem prazer da leitura. Como afirma Colomer:

(...) se a relação do professor com o texto não é significativa, se ele não interage bem com as obras com as quais depara, sua atuação como mediador de leitura fica comprometida. E não somente o educador não consegue despertar em seus alunos o prazer pela leitura, como pode atingir um efeito contrário, desenvolvendo nos alunos aversão pela leitura proposta na escola, comprometendo efetivamente o envolvimento do leitor aprendiz com a leitura. (COLOMER, 2007).

Quando o aluno já é capaz de:

- a. inferir informação implícita do texto;
- b. identificar o tema;
- c. apontar a opinião relativa ao fato;
- d. interpretar com auxílio de material gráfico;
- e. identificar a finalidade dos diferentes gêneros;
- f. constituir relação de causa e consequência dos elementos do texto;
- g. criar hábitos de leitura sem obrigação fora da escola;

É fato que seu grau de aprendizado já é maduro e que o professor alcançou o objetivo desejado.

3. A literatura de cordel na formação da leitura e produção textual

A literatura de cordel teve origem em Portugal, é um tipo de poema popular, as estrofes mais comuns são as de dez, oito ou seis versos, oral e impresso em folhetos, antigamente eram vendidos pendurados em cordas, o que deu origem ao nome. Se tornou popular no nordeste do Brasil ganhando suas próprias características, como a linguagem e o humor, retratando temas do cotidiano popular, religião, desigualdade social, utilizando personagens conhecidos do Nordeste, um dos mais retratados é Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião.

Trabalhar a literatura de cordel, tanto para quem ensina quanto para quem aprende, é muito prazeroso. Através do humor presenciado pelas xilogravuras (ilustração) e pelo conteúdo do texto que é rico em vocabulário e roteiro podemos transmitir aos alunos o grande valor da cultura brasileira presente nos folhetins e livros. Segundo Bortoni-Ricardo (2004), “toda variedade regional ou falar é, antes de tudo, um instrumento identitário, isto é, um recurso que confere identidade a um grupo social”.

Os cordéis são produtos interessantes para trabalhar em sala de aula, ricos em cultura, engraçados e cheios de fantasia podem desenvolver no aluno a imaginação e criação, entretanto, além do papel humorístico também serve para tratar de denúncias quanto às insatisfações que a desigualdade social causa em nosso país. Assim, o leitor do cordel pode se sensibilizar, se emocionar ou simplesmente se alegrar durante a leitura. De acordo com Queirós:

A iniciação à leitura transcende o ato simples de apresentar ao sujeito as letras que aí estão já escritas. É mais que preparar o leitor para a decifração das artimanhas de uma sociedade que pretende também consumi-lo. É mais do que a incorporação de um saber frio, astutamente construído. Fundamental, ao pretender ensinar a leitura, é convocar homem para tomar da sua palavra. Ter a palavra é, antes de tudo, munir-se para fazer-se menos indecifrável. Ler é cuidar-se, rompendo com as grades do isolamento. Ler é evadir-se com o outro, sem, contudo, perder-se nas várias faces da palavra. Ler é encantar-se com as diferenças. (PRADO & CONDINI [QUEIRÓS], 1999, p. 24)

A proposta a seguir leva em consideração a aprendizagem dos alunos do 7º ano do ensino fundamental através da leitura do livro: “O grande pecado de Lampião e sua terrível peleja para entrar no céu”, de Joel Rufino dos Santos e ilustração de Jô Oliveira; Belo Horizonte: Editora Dimensão, 2005.

Na perspectiva social, o professor começa o tema levando aos alunos alguns pequenos poemas de cordel, alternando leituras e somente depois introduz o conceito do gênero narrativo, o que é a literatura de cordel, suas características e, respectivamente, com o professor de artes trabalharem a xilogravura que será aproveitada na finalização das produções. Segundo Kleiman (2002), “[...] o estabelecimento de objetivos e a formulação de hipóteses, são de natureza metacognitiva, isto é, são atividades que pressupõem reflexão e controle consciente sobre o próprio conhecimento, [...]”.

4. Sequência das atividades

4.1. 1º momento

Os alunos podem fazer a leitura coletiva de alguns poemas de cordel, em seguida fazem a leitura do livro de Joel Rufino dos Santos, citado anteriormente, e o professor enquanto mediador pode enriquecer o vocabulário dos alunos parando para explicar o que significa determinado termo ou palavra, como exemplo, a palavra “peleja” presente no título da obra. Além disso, pode trabalhar as variações linguísticas comparando a sua região com o linguajar nordestino (como exemplo a expressão “cabra macho”).

4.2. 2º momento

O professor pode iniciar o conceito e características do Gênero Narração baseando-se na história de Lampião contada no livro.

4.3. 3º momento

O professor poderá pedir que os alunos façam a representação da história lida através de um teatro desenvolvido dentro da sala de aula, apenas para seus colegas.

4.4. 4º momento

Os alunos podem criar seu próprio folhetim, produzindo uma sequência para Lampião conseguir chegar ao céu. Após a correção das narrativas os alunos passam a limpo juntamente com o seu desenho em xilogravura que ficarão expostos em cordas de barbante ou no mural principal para que toda a unidade escolar possa participar dessa aprendizagem.

5. Sequência didática

5.1. Título: O gênero narrativo através da literatura de cordel

5.1.1. *Tempo:* 4 a 6 aulas

5.1.2. *Objetivos:*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- Desenvolver no aluno o conhecimento do Cordel através da diversão durante a leitura, o conceito, características e linguajar;
- Identificar características do gênero narrativo: personagens, espaço, tempo, enredo, clímax;
- Trabalhar a criatividade através da dramatização de peças teatrais e através da produção de folhetins.

5.1.3. Atividades:

- Leitura coletiva do livro ““O grande pecado de Lampião e sua terrível peleja para entrar no céu”, de Joel Rufino dos Santos e ilustração de Jô Oliveira. Editora Dimensão, 2005;
- Análise da história, compreensão oral do vocabulário e enredo;
- Explicação do gênero narrativo e suas características;
- Dramatização de uma peça teatral;
- Produção de folhetins e xilogravuras.

5.1.4. Avaliação:

Será feita a partir da participação de produção oral e capacidade de criação de texto do aluno.

5.1.5. Material:

Giz, quadro, fotocópia, lápis de cor, canetinha, cartolina.

6. Avaliação

O ambiente de ensino da oportunidade de reflexão quanto à importância do trabalho linguístico desempenhado nas aulas de língua portuguesa, o resultado dos trabalhos desenvolvidos que partem da criatividade do estudante que é estimulado pelo professor (mediador) a fazer uso da linguagem valoriza menos as regras da gramática prescritiva e desenvolve formas de desempenhar o conhecimento linguístico com uma comunicação prazerosa através da construção do contexto. Segundo Geraldi

(2010),

Não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive a linguística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições. (GERALDI, 2010)

Desta maneira, o aluno apreende mais uma forma diferenciada para a iniciação e gosto da leitura e produção associada à dinâmica da ilustração (xilografuras) e é consolidada sua aprendizagem ao conseguir produzir seu próprio texto (folhetim) desenvolvendo sua experiência e, conseqüentemente, suas habilidades e competências no gênero narrativo.

7. Considerações finais

Ao trazer a literatura de cordel para a sala, o professor tem o desafio de transformar as aulas de língua portuguesa, tornando-as inspiradoras, trazendo a interação que se estabelece no processo de ensino-aprendizagem. Quando pensamos na leitura literária como um acréscimo pertinentemente positivo e associá-la ao contexto do aprendiz é que vemos a importância da mediação nesse processo híbrido que se estabelece na aquisição de leitura, escrita e compreensão textual. Todavia, não há uma dimensão definida para a aprendizagem em sala de aula, mas sabemos que a tarefa associada ao prazer é desempenhada com muito mais facilidade seja no âmbito familiar, de trabalho ou escolar. Diante disso, o incentivo à leitura e à escrita através de atividades lúdicas possibilitam ao estudante, principalmente aqueles que não têm o hábito de ler, uma nova forma de enxergar às aulas de língua portuguesa, fazendo-os tomar consciência que o conhecimento apreendido no âmbito escolar pode ser compartilhado em seu meio social.

Portanto, ao criarmos novas práticas pedagógicas que se associem a concepção de mundo existente no universo do aluno, fomentamos a busca do conhecimento do aprendiz através da leitura, o que poderá fazer grande diferença no desenvolvimento das competências e habilidades que o sujeito vai desempenhar ao realizar suas atividades na escola e, respectivamente, na sociedade. Ao promover a autonomia e criticidade do estudante, que usa a leitura para ampliar seu conhecimento, o professor reconhece o seu papel na formação do sujeito (leitor\escritor) que constrói sentido quando usa a leitura e as diferentes formas de expressão como experiência em sua comunidade, que se transforma ao adquirir conheci-

mento do que antes era inexistente e, finalmente, compreende que os objetivos propostos durante às aulas tiveram resultados alcançados que serão aplicados na formação do aluno enquanto cidadão consciente e crítico em sua interação comunicativa no meio em que vive.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1997.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.

FERREIRO, Emilia. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 1993.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre alfabetização*. 24. ed. São Paulo: Autores Associados, 2001.

GERALDI, de João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, 2010.

HANKS, W. *A língua como prática social: das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramentos e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. 2. ed. São Paulo: Mercado das Letras, 2012, p. 15-61.

KLEIMAN, A. B. *Oficina de leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes: UNICAMP, 1993.

MORTATTI, Maria Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: UNESP; Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

PRADO, Jason; CONDINI, Paulo (Orgs.). *A formação do leitor: pontos de vista*, Rio de Janeiro: Argus, 1999.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, Wania A. Guedes da. Literatura de cordel em sala de aula. – *Portal Educação*, 12/07/2012. Disponível em:
<<http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/14768/literatura->

de-cordel-em-sala-de-aula>.

SOARES, Magda. Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, n. 29 fev./abr. 2004. Disponível em:

<<http://de.scribd.com/doc/18892732/Artigo-Alfabetizacao-e-Letramento-Magda-Soares1>>. Acesso em: 08-01-2014.

_____. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Trad.: Cláudia Schilling. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

VIEIRA, Daniele M. Jogos de linguagem: Estratégia para atividades diversificadas no processo de alfabetização e letramento. In: MORO et al. *Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: saberes e práticas*. Curitiba: SEED-PR, 2012.

**LIBERDADE DE EXPRESSÃO:
DISCURSOS DE EFEITOS (IM)PREVISÍVEIS**

Ieda Tinoco Boechat (UENF/UNESA/UNIFSJ)
iedatboechat@hotmail.com

Thiago Soares de Oliveira (UENF/UBM/IFF)
so.thiago@hotmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UFRJ/UENF)
arruda.sergio@gmail.com

RESUMO

Este trabalho objetiva discutir os efeitos de sentido produzidos nos eventos discursivos que marcaram confronto entre os terroristas islâmicos e os cartunistas franceses, protagonizando a denominada "crise das charges", a qual causou impacto no mundo nos anos de 2005 e 2015. Dessa forma, valendo-se da pesquisa bibliográfica combinada com a consulta a sítios virtuais, periódicos diversos e documentários, este artigo pondera a respeito da possibilidade de um discurso ser inócuo, irrepetível e imbuído de significação, à luz de um já-dito, para o leitor. Parte-se, portanto, do pressuposto de que o discurso pode reproduzir ações e reações, comunicando ideias e desfazendo vínculos sociais, afastando-se da ingenuidade, da apoliticidade e da ausência de sentido.

Palavras-chave: Ideologia. Subjetividade. Efeitos de sentido.

1. Introdução

O presente trabalho tematiza o discurso contextualizado nas relações discursivas entre os jornalistas franceses e os terroristas extremistas islâmicos. Objetiva, assim, discutir a formação discursiva e os efeitos de sentido que se constroem nessas relações que se tecem em uma terminologia e atitudes bélicas; para tanto, expõem-se os pressupostos da análise do discurso e relata-se brevemente o desenrolar da história entre os protagonistas responsáveis pela "crise das charges", problematizando a questão: um discurso pode ser inócuo?

Dessa forma, este artigo centra sua justificativa, inspirada em Possenti (2009), no entendimento de que um discurso só ocorre em uma sociedade se houver aí condições de produção sócio-históricas na formação social, para que haja uma ideologia que se materialize em um discurso que tenha marcas características dessa ideologia. Logo, supõe-se, um discurso não é ingênuo e apolítico nem desprovido de sentido ou isento de intenção, o que pressupõe uma análise não totalmente pautada na análise do discurso francesa, em razão dos próprios posicionamentos de Possenti

(2009), mas enviesada por tal disciplina, uma vez que se faz necessária a apresentação, ainda que sucinta, de determinados conceitos.

Relevante se mostra tal discussão por evidenciar que parece pairar no imaginário social a possibilidade de monitorar efeitos de sentido e de que suas consequências sejam previstas, ou seja, que eventos discursivos alcançarão somente o objetivo a que se propuseram inicialmente aqueles que o enunciaram.

Por fim, com o intuito de dar conta de uma análise que, obviamente, não se esgota em poucas páginas tampouco esgota os diversos vieses a partir os quais o tema pode ser tratado, vale ressaltar que não se pretende exaurir as vias de análise, mas refletir e analisar o tema em questão sob a ótica discursiva.

2. Metodologia

Inicialmente, este trabalho parte de uma sucinta revisão bibliográfica que, de per si, não representa a metodologia adotada, já que a bibliografia especializada não constitui, de fato, a fonte de dados a que se recorre para o desenvolvimento da pesquisa. Aliás, segundo Tozoni-Reis (2010), pensar que a pesquisa bibliográfica está presente em todas as modalidades de pesquisa é um equívoco cometido tanto por alguns pesquisadores iniciantes quanto por pesquisadores mais maduros.

Na verdade, a base teórica que respalda a discussão aqui proposta é resultado de uma revisão bibliográfica a partir da qual se recorre a autores da área do discurso, especialmente da Análise do Discurso (AD), ainda que esta disciplina não seja o único supedâneo de entendimento a embasar o artigo, já que, no decorrer da parte teórica do trabalho, a noção de sujeito assujeitado da análise do discurso é contraposta à noção de sujeito intencional de Possenti (2009).

Considerando, dessa forma, a fonte de dados que respalda o fazer analítico deste artigo, adota-se como metodologia a pesquisa documental de caráter qualitativo, amparada, por conta do assunto, em consultas a *sites*, vídeos do *Youtube*, documentários e artigos publicados na revista *Veja*. Por se tratar de um tema recente, a coleta de dados se valeu não só dos periódicos e documentários produzidos e divulgados a respeito da "crise das charges", mas também de vídeos capazes de engrossar a discussão sobre o assunto.

Nesse sentido, a fim de dar conta do objetivo proposto de discutir os efeitos de sentido construídos nos eventos discursivos entre os terroristas extremistas islâmicos e os cartunistas franceses, parte-se da consulta a obras, documentários e periódicos, ancorados em pressupostos teóricos discursivos, com o intuito de construir um artigo capaz de abordar a questão do efeito de sentido de forma não fragmentária, mas inter-relacionada.

3. Os pressupostos da análise do discurso aplicados às charges

Diversas são as concepções da palavra "discurso" no âmbito da análise do discurso. Contudo, para a finalidade aqui proposta, os estudos do discurso têm, a princípio, de ser considerados como um fenômeno político, antes de mais nada, e segundo o entendimento de Oliveira (2013).

De acordo com Faria e Silva (2013), segundo a teoria bakhtiniana ou dialógica, o discurso humano resulta de condições sociais e históricas, logo, nunca se fala sozinho; a autoria pressupõe polifonia, pois implica um diálogo entre diferentes autores: "o grupo de Bakhtin pensa a linguagem como um lugar de convergência de diferenças, em que a identidade se constrói pela convivência com a diversidade, com o outro". (FARIA E SILVA, 2013, p. 48)

O princípio do dialogismo que orienta essa teoria se refere ao fato de que quando alguém fala, dirige-se a outro, mesmo sem conhecê-lo; simultaneamente, sempre retoma o que já foi dito por outros. Isso implica considerar que respostas devem ser esperadas de todos os enunciados dos quais uma pessoa participa. Essa noção liga-se à concepção de língua como interação verbal, o que se evidencia no fato de um autor levar em consideração seu interlocutor direto ou indireto quando produz um enunciado⁴. Assim, prossegue Faria e Silva (2013), o dialogismo acontece pela interação entre interlocutores diretos e pela relação entre discursos presentes, implícita ou explicitamente, nos enunciados.

Na concepção de Bakhtin (1929) *apud* ALKMIN, 2001, p. 25), "a verdadeira substância da língua [...] é constituída [...] pelo fenômeno social da interação verbal realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da lín-

⁴ O termo *enunciado* recebe definições diversas. Maingueneau (2004, p. 57) acolhe o termo como "o valor de frase inscrita em um contexto particular".

gua".

Nessa linha de raciocínio, Faria e Silva (2013) explica que, enquanto para algumas teorias o enunciado é o produto da enunciação, para Bakhtin, o processo e o produto da enunciação são constitutivos do enunciado.

Pode-se dizer que se tem, desse modo, na filosofia bakhtiniana, uma “filosofia do ato ético”, assevera Faria e Silva (2013, p. 51), uma vez que

Os enunciados estão sempre ligados a uma atividade humana, desempenhada por um sujeito que tem um lugar na sociedade e na história, ou seja, um sujeito que sempre está em interação com outros sujeitos. Por isso, o signo para Bakhtin não é linguístico, mas ideológico, ou seja, é carregado de sentidos que dizem respeito a uma posição social, histórica e cultural. O termo ético, então, refere-se à vida do homem, e não ao certo ou ao errado.

Assim, mesmo uma pessoa trazendo em seu discurso as vozes de outros e respondendo a elas, diz Faria e Silva (2013), cada enunciador, no uso da língua e se instaurando como sujeito do discurso, dá ao enunciado seu estilo, estabelecendo relações dialógicas com os discursos que configuram seu tempo, comprometendo-se com eles, reproduzindo-os ou questionando-os.

Os diversos discursos que atravessam uma formação discursiva não se constituem independentemente. Toda *formação discursiva* (que elabora as formas de dizer) corresponde a uma formação ideológica (que elabora o *pensar*). A formação discursiva é ensinada a cada homem que, com ela devidamente assimilada, constrói seus discursos. O homem, dessa forma, reage linguisticamente aos acontecimentos. (MOURA; LUQUETTI & BANDOLI, 2011, p. 189)

Nesse rumo, afirma Santos (2013) que Pêcheux entende o discurso como os efeitos de sentido dentro da relação linguagem e ideologia, um ponto intermediário entre ambas, que busca explicitar os mecanismos da determinação histórica nos processos de significação. O autor estabelece uma ligação entre ideologia, discurso e subjetividade ao articular materialismo histórico, linguística e psicanálise para conceber um sujeito “capturado”, constituído no processo de interpelação: um sujeito de uma formação social, que se reconhece como sujeito por práticas no interior de formações ideológicas, referendadas por meio de formações discursivas.

Por formação discursiva, entende-se com Foucault (2009, p. 43-44) um

[...] conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram uma época dada, e para uma área social, econômica e geográfica ou linguística dada, as condições de exercício da função enunciativa.

Tal concepção é reformulada por Pêcheux e relacionada à história, à memória discursiva e às formações ideológicas, definidas como um

Conjunto complexo de atitudes e de representações que não são nem individuais nem universais e que se referem mais ou menos diretamente a posições de classes em conflito umas com as outras, que têm como parte constituinte de si uma ou mais formações discursivas que se inter-relacionam, determinando aquilo que se pode e deve dizer (articulado sob a forma de uma arenga, de um sermão, de um panfleto, de uma exposição, de um programa etc.) a partir de uma posição dada em uma conjuntura dada. (HAROCHE; HENRY & PÊCHEUX, 1971, *apud* SANTOS, 2013, p. 219)

Desse modo, segundo Santos (2013), o interdiscurso, articulado ao complexo de formações ideológicas – falas que procedem de outros lugares de maneira independente –, é definido como memória discursiva – um conjunto de já-ditos que sustenta o dizer: os sujeitos deixam transparecer os efeitos de um saber discursivo que os une por meio do inconsciente e das ideologias que os envolvem. O intradiscurso, por sua vez, seria uma interioridade, o dito atravessado pelo não-dito, um efeito do interdiscurso sobre si mesmo. Em outras palavras, Santos (2013) sintetiza a representação que Orlandi faz dessa construção: o já-dito (o interdiscurso) estaria no eixo vertical, o que está sendo dito (o intradiscurso) estaria no eixo horizontal e o dizível na intersecção dos referidos eixos.

Pêcheux, assim, entende que as formações discursivas se desenvolvem em espaços ideológico-discursivos, dadas as relações de dominação, subordinação e contradição em que são forjadas, e que a formação ideológica está vinculada a uma subjetividade adjacente da e na história, diz Santos (2013).

Nesse contexto, evidente se torna que todo discurso das civilizações se tece com fios ideológicos, subjetivos e históricos. Com os cartuns publicados em jornal não seria diferente. Segundo Faria e Silva (2013), a análise de uma charge de jornal deve considerar, além dos quadrinhos e palavras utilizadas, o cartunista que a produz, em que local circula o jornal e quem o lê: a identidade do autor, as temáticas que aborda, o jornal em que ele publica (público-alvo, seção, notícias daquele período) e o que o presumido leitor do jornal sabe sobre o assunto e qual sua posição social. Estes são fatores externos essenciais à constituição de sentidos ao enunciado, pois participam dele como constitutivos do todo que cria sen-

tidos.

Faria e Silva (2013) diz que, na concepção de Pêcheux, a unidade de sentido marca as fronteiras do enunciado. O sentido abre-se em significação, que é constante; e tema, que é único e irrepetível, pois diz respeito ao todo constitutivo do enunciado, como, por exemplo, parte verbal, entonação, relação entre os interlocutores, condições sócio-históricas, temporais e espaciais, entre outras.

Importa, no entanto, salientar que Possenti (2009) sugere que o sentido não é convencional. O autor alude a Bakhtin para lembrar que o signo não espelha a realidade, mas a refrata. E prossegue dizendo que a significação depende dos discursos que exibem os meios de expressão e, simultaneamente, é a significação que faz, em boa medida, os discursos serem o que são. Ela só pode ser explicada por meio de uma história entendida como luta de classes em torno de bens materiais e simbólicos. Esse entendimento de Possenti (2009) claramente destoa da análise de Santos (2013) acerca da noção de Pêcheux relativa ao sujeito "capturado", assujeitado pela ideologia e pelo inconsciente.

Em outras palavras, Possenti (2009) entende que o sujeito enuncia um discurso "de outro" numa dada circunstância, assumindo uma posição discursiva. Para o autor, tal sujeito elabora um novo enunciado sobre e a partir do material do outro discurso e intervém ativamente na produção de algo novo, sabe o que está fazendo e tem espaço de atuação, não sendo, portanto, nem autônomo nem subjugado.

Sujeitos livres decidiriam a seu bel-prazer o que dizer em uma situação de interação. Sujeitos assujeitados seriam apenas pontos pelos quais passariam discursos prévios. Acredito em sujeitos ativos, e que sua ação se dá no interior de semissistemas em processo. Nada é estanque nem totalmente estruturado. (POSSENTI, 2009, p. 73)

Desse modo, o sujeito tem, para o autor supracitado, relativa autonomia na condução do seu discurso, não estando, pois, convertido a uma ordem discursiva, passivamente submetido ao projeto de outro discurso, apenas reproduzindo as forças que fizeram com que o enunciado se produzisse de um modo e não de outro, ou seja, o sujeito não é refém do interdiscurso.

Possenti (2009) fala, então, de um sujeito intencional, de um sujeito "fora do arquivo", que assume uma posição ao enunciar seu discurso, considerando a circunstância do aparecimento de tal discurso em um dado momento como mais uma condicionante sua a ser acrescentada ao

interdiscurso.

Para tal formulação, Possenti (2009) baseia-se em De Certeau e Maingueneau para asseverar que, além de condicionado por “efeitos de estrutura”, o sujeito não é somente consumidor, mas um “usuário” de discursos, cuja competência discursiva se deve ao pequeno número de restrições que subjuga o discurso, verdadeira máquina de produzir enunciados e textos.

A partir das conjecturas acima, Possenti (2009, p. 80) propõe o princípio de que o “discurso é integralmente um acontecimento e integralmente peça de uma estrutura”, princípio do qual derivam outros cinco:

- a) os sujeitos são integralmente sociais e históricos e integralmente individuais;
- b) cada discurso é integralmente histórico e social e integralmente pessoal e circunstancial;
- c) cada discurso é integralmente interdiscurso e integralmente relativo a um mundo exterior;
- d) cada discurso é integralmente ideológico e/ou inconsciente e integralmente cooperativo e interpessoal; e
- e) o falante sabe (integralmente?) o que está dizendo e ilude-se (integralmente?) se pensar que sabe o que diz (ou que só diz o que quer).

Então, longe de assujeitado, reforçada está a tese do sujeito intencional, afastado de uma das principais premissas da análise do discurso. Isso significa que as pessoas podem enunciar um discurso usando deliberadamente o interdiscurso religioso-político, por exemplo, provocando sentidos cômicos e críticos em um espaço de enunciação, e sentidos interditos e heréticos em outro.

Assim, Possenti (2009) alerta para a possibilidade de ocorrer uma interincompreensão quando se fala de um discurso estando fora dele, principalmente se a posição adotada é conflitante com tal discurso: “os enunciados de um discurso são interpretados segundo os princípios (a semântica global) do outro discurso, e o resultado é sempre um simulacro” (POSSENTI, 2009, p. 65). Desse modo, inegável é que o discurso tem um enorme poder. Ele (re)produz “conhecimentos e crenças por meio de diferentes modos de representar a realidade; estabelece relações

sociais; e cria, reforça ou reconstitui identidades” (MOURA; LUQUETTI & BANDOLI, 2011, p. 189)

O poder do discurso se pode constatar no diálogo acirrado entre os jornalistas franceses do *Charlie Hebdo* e os extremistas do Islã expresso no conflito político mundial deflagrado pela publicação das doze charges que ironizavam Maomé, tanto no evento de 2005, quanto, novamente, em 2015.

4. A sátira do semanário francês e o terrorismo extremista islâmico

“Quando as guerras são travadas no terreno das ideias, as armas mais eficientes são os gestos carregados de significados” (WATKINS, 2015, p. 57). Assim, a jornalista inicia seu texto para dizer que, em resposta ao atentado ao jornal *Charlie Hebdo* e à matança aos judeus, o presidente francês sai às ruas e o mesmo jornal, daí a uma semana, revista com Maomé na capa chorando e anunciando com um cartaz em punho “Eu sou Charlie”.

Segundo Watkins (2015), as mensagens destinavam-se ao mundo, mas, em especial, aos terroristas extremistas, que almejam ganhar dos franceses um *status* de cidadãos que os liberasse de incorporar valores ocidentais, tais como a liberdade de expressão e de religião, bem como o Estado de Direito. Esses indivíduos são aqueles que se apoiam na religião para matar os que consideram infiéis ou se colocam como obstáculos aos seus planos.

Ainda consoante a autora, cogitou-se, nas comunidades islâmicas, a necessidade de separar o joio do trigo; caberia, pois, uma ação efetiva dos muçulmanos moderados de denunciar e isolar os perigosos, além de evitar novos ataques, já que estes últimos perfazem seis por cento da população muçulmana na Europa. Segundo Wolf (2015), para o jovem filósofo muçulmano Bidar, não é suficiente que os pacíficos digam “Isso não é o Islã” e que os moderados digam “Não em meu nome”. Seria preciso mais: um enfrentamento.

No entanto, para Watkins (2015), panos quentes sobre a ação terrorista são postos e encontram explicação nas políticas migratórias europeias, cujas medidas se inspiram no multiculturalismo, entendido como a possibilidade de diferentes povos coexistirem sem conviverem e alimentado pelo respeito à diversidade e aos direitos humanos. Tais medidas acabaram gerando o isolacionismo dos imigrantes muçulmanos em gue-

tos e periferias, bem como a revolta desse grupo contra a Europa por não se sentirem impelidos a adotar seus valores. Nesse caso, é a religião que define a identidade.

Atualmente, políticos e intelectuais da sociedade fazem uma apologia à proteção e à sensibilidade de grupos em detrimento da defesa dos direitos democráticos históricos, diz Rose (2015). A democracia pode adoecer com o medo, a ideologia antiocidental e a má-fé intelectual, assevera Wolf (2015), aplaudindo a atitude dos franceses que saíram às ruas proclamando “*Je suis Charlie*” e “*not afraid*”, mensagens que, em sua opinião, simbolizaram os melhores valores humanos produzidos e dignificaram as raízes iluministas da civilização, alumando o caminho de saída da escuridão do ódio político e do obscurantismo religioso assassino.

Segundo Wolf (2015), para Bidar, o monstro jihadista, capaz de usurpar a identidade do Islã, nasceu das contradições do islamismo, tornando essa cultura refém de delinquentes. Ele acusa os intelectuais ocidentais de uma cegueira ideológica que os impede de ver o poder da religião sobre os homens, e diz que é preciso enfrentar essas questões com disposição para “reformatar o Islã”, abrindo caminho para regimes democráticos estáveis, para o triunfo do Estado de Direito, do respeito às liberdades individuais e aos direitos humanos, isto é, para sua ocidentalização” (WOLF, 2015, p. 73)

Nesse rumo, o conflito das charges não se inicia com o ataque dos extremistas à sede do semanário francês, que contabilizou doze mortos e onze feridos. Na verdade, a “crise das charges” começou há dez anos, assevera Rose (2015, p. 64), “depois que encomendei uma dúzia de charges retratando Maomé. Foi essa decisão que provocou uma tempestade ao redor do mundo, com a republicação das charges em vários outros jornais”.

A crise começou em 2005 de modo bastante inocente. Um autor de livros infantis não conseguia encontrar um ilustrador para um livro sobre Maomé. Vários ilustradores se recusaram a fazer o trabalho por medo. Aquele que concordou em fazê-lo insistiu no anonimato. Havia ainda vários outros casos similares. Teatros, comediantes, tradutores e museus estavam censurando a si mesmos quando o assunto era o Islã. “Meu objetivo não era provocar nem zombar de ninguém, mas simplesmente começar um debate a respeito de autocensura em nosso tratamento do Islã em comparação com outras religiões”. Ao propormos uma demonstração prática – “Mostre, não conte”, um princípio jornalístico –, queríamos deixar que os leitores formassem as próprias opiniões. “Como constatamos, temores de violência pela ridicularização de um símbolo religioso estavam longe da fantasia”. (ROSE, 2015, p. 64, grifo nosso)

No documentário *Charges Sangrentas de Maomé*, dirigido por Karstorn Kjaer (2007), que inicia se indagando se Deus é democrático, Kurt Westergaard relata que Flemming Rose pediu-lhe que fizesse as charges para responder à provocação dos terroristas que têm na religião uma munição espiritual. Em 30 de setembro de 2005, doze charges foram publicadas no jornal dinamarquês *Jyllands Posten*, para mostrar que, em uma democracia moderna, pode-se satirizar figuras religiosas.

O xeque Raed Hlayhel explica, no referido documentário, que não acredita se tratar de um conflito entre uma sociedade moderna livre e o islamismo, mas de um ódio que ela nutre desde as Cruzadas. Convicto de que Rose arderá no inferno por setenta anos se não se curvar a Alá, acredita, também, que o Islamismo se funda em valores mais adequados ao ser humano do que aqueles da democracia ocidental. O xeque se orgulha de ter incitado as reações às charges porque esse fato despertou os políticos para suas causas. Ressalta, ainda, que o governo e o jornal dinamarquês, considerando tudo uma questão de liberdade de expressão, não se desculparam.

Os protestos de 2005 foram violentos: bandeiras queimadas, cento e cinquenta pessoas mortas, embaixada dinamarquesa incendiada. Ainda em meio ao calor da revolta, o editor-chefe do *Charlie Hebdo*, Philippe de Val, decide publicar as charges: “Precisamos definir quem faz as leis: os grupos religiosos ou os legisladores em uma democracia”. O jornalista Henryk Broder, a favor de insultar crenças religiosas, refere-se às charges, no documentário, como caricaturas inocentes, ingênuas, ótimas piadas. No entanto, Dr. Ihsanoglu, secretário-geral da OCI, uma organização que coordena vários países islâmicos, nega sua participação no incentivo às violentas reações às charges e pontua que tanto o desrespeito do ocidente a vinte por cento da população mundial quanto o incêndio da embaixada não são atitudes civilizadas: “os dois lados são irresponsáveis”.

Flemming Rose (2015) diz que, em 2005, foi considerado culpado pela reação desmedida e letal de eventos decorrentes de tal acontecimento. O jornalista inquieta-se por não compreender a atitude de pessoas que apoiam a diversidade em relação à cultura, religião e etnia, mas não em relação à autoexpressão. Para ele, quanto maior a diferença, mais necessária é a troca aberta e livre de pontos de vista. Rose entende que a charge encomendada por ele a Westergaard (Figura 1), criticada por racismo e por estigmatizar os muçulmanos, na verdade, ataca uma doutrina religiosa rígida e não um grupo social particular; é-lhe impossível aceitar a lógica de pessoas que colocam religião e raça no mesmo patamar.



Fig. 1: Charge de Westergaard publicada no *Jyllands Posten*, em 2005.

Fonte: <https://www.google.com.br/search?q>

Visando defender o direito de ofender e garantir uma liberdade de expressão sem limites em um mundo multicultural, Rose (2015) expressa que, em vez de um tratamento de sensibilidade a ofensas, as pessoas precisam se tornar resistentes e insensíveis. “Os assassinos de Paris acreditavam sinceramente que os seres humanos do *Charlie Hebdo* mereciam morrer por causa de suas charges ofensivas” (ROSE, 2015, p. 65), não discernindo a diferença real entre falar e agir, entre insultar verbalmente alguém e violentá-lo fisicamente.

Perguntado sobre os limites das charges satíricas de Maomé, o editor-chefe do semanário, Philippe de Val responde questionando a impossibilidade de uma civilização de ridicularizar os que bombardeiam trens e aviões e assassinam civis inocentes em massa, diz Rose (2015).

No Brasil, o discurso não é diferente. Adotando uma terminologia bélica, identificando humor a deboche, cartunistas brasileiros reuniram-se no evento “Território Livre da Democracia”, no Rio de Janeiro, uma semana após o atentado, em solidariedade aos franceses. Ziraldo, questionando “o que o Ocidente vai fazer para que nossos filhos não vivam sob o terror”, diz que Volinsky, cartunista assassinado no trágico evento de 7 de janeiro de 2015, a quem sempre considerou “um guerreiro com um propósito”, ter-lhe-ia dito: “se a gente se intimida, se a gente muda de rota e deixa de fazer o jornal que nós fazemos, eles vão ganhar; nós não podemos perder mais. Agora, não dá pra gente recolher as armas e sair do campo de batalha. Vou ter que morrer aí”. Ao que parece, o debate acirrado entre democracia e religião novamente leva o mundo a avaliar os

limites da liberdade de expressão e religiosa.

5. *Discursos bélicos: palavras ofensivas, “charges sangrentas” e armamento pesado*

Estupefatos com tamanha violência, cartunistas brasileiros dizem nunca terem pensado na possibilidade de um desenho motivar um ataque terrorista. Será que os cartunistas franceses ignoravam o fato de que um evento discursivo se direciona a alguém situado espacial, temporal e historicamente, já que os enunciados estão sempre ligados a uma atividade humana, desempenhada por um sujeito em constante interação com outros e que o signo que refrata a realidade não é apenas linguístico, mas ideológico, ou seja, é carregado de sentidos que dizem respeito a uma posição social, histórica e cultural?

Teria o cartunista que inicia o debate em 2005, para discutir a autocensura no tratamento do Islã em relação a outras religiões, se engajado em uma empreitada político-ideológica sem dimensionar as consequências ao encomendar charges satíricas de Maomé, lembrando-se apenas do princípio jornalístico e ignorando o princípio do dialogismo, que acontece pela interação entre interlocutores diretos e pela relação entre discursos presentes, implícita ou explicitamente, nos enunciados, o que implica considerar que respostas devem ser esperadas de todos os enunciados dos quais uma pessoa participa?

Centrado em seu objetivo de dar uma resposta aos provocativos terroristas que tomam a religião por munição, seria o jornalista desconhecedor da importância das condições extralinguísticas na produção dos efeitos de sentido dos enunciados utilizados nos discursos e acreditaria ele em que tal enunciado cumpriria somente o objetivo que tentou produzir pacificamente com linguagem bélica?

O discurso dos cartunistas, apoiados em sua crença na defesa de uma democracia conquistada historicamente e no desejo de ocidentalizar o Islã com um debate ofensivo, expresso em charges que abarcam fatores externos, tais como a nevrálgica relação política entre os interlocutores, as divergências religiosas, antigas pendências sócio-históricas que atravessam mares e gerações, constitutivos do todo que cria sentidos, essenciais à compreensão do enunciado, não teria feito de um lápis um fuzil Kalashnikov?

O discurso dos “delinquentes” islâmicos, em sua intolerância polí-

tica e religiosa, que matam inocentes, jornalistas e judeus apoiados em sua crença na religião, não teria desenhado com sangue sua indignação nas ruas parisienses, ainda que de forma e dimensão absurdamente equivocadas, desproporcionais e desumanas?

Parece que ambas as partes, terroristas extremistas e cartunistas ofensivos, não se deram conta em bom tempo de que o enunciado e seus elementos constitutivos formam um todo criando sentidos e definindo destinos numa cadeia de discursos bélicos: cartunistas franceses ofendem muçulmanos (extremistas), muçulmanos matam franceses, franceses caçam e matam muçulmanos, franceses prosseguem em ataques com grafite.

Parece ser a violência física muito diferente da violência verbal para os ocidentais. Mas será que é assim para todos? Em algumas culturas, um insulto causa uma vergonha pior que a morte; em outras, a uma ofensa se responde com vingança. Para o cristianismo, por exemplo, tanto quem mata quanto quem insulta são “réus de juízo”. A Bíblia Sagrada (2000), no livro de Mateus, registra que aos antepassados teria sido ordenado não matar e quem o descumprisse seria julgado. Contudo, para Cristo, todo aquele que se irar contra seu irmão ou que proferir contra ele uma ofensa está sujeito a julgamento. Como encontrar, então, parâmetros balizadores para mensurar e avaliar o modo pelo qual uma pessoa se sente agredida? O ocidental sabe bem como fere um fuzil, mas saberia discernir quanto pode ferir uma palavra, uma charge, um enunciado, enfim?

Quando os franceses falam de um discurso em uma posição externa a ele e conflitante com ele, o resultado é uma caricatura grosseira que provoca uma interincompreensão, pois os enunciados do discurso foram interpretados segundo a semântica global do outro discurso: os cartunistas, inconformados com a intimidação que os terroristas islâmicos causam à classe e à sociedade, dispuseram-se a abrir a discussão com charges irônicas e provocativas que produziram humilhação e vexame. Na “crise das charges”, em que os primeiros veem um debate, os últimos percebem efeitos de sentidos a serem vingados.

Como se formam os discursos e como as pessoas se formam nesses discursos? Islâmicos e franceses são povos distintos. Cada povo lida com uma gama de atitudes e representações que não são de cada um em particular nem de todos ao mesmo tempo, e que se relacionam a posições de civilizações conflitantes umas com as outras, constituídas por formações discursivas interligadas, ditando o que pode e deve ser dito, articu-

lado, aqui, em charges de jornal, a partir de uma posição político-ideológica definida em uma conjuntura sócio-histórica e cultural determinada, como já explicitado.

No entanto, parecendo desconsiderar tais fatos, os jornalistas franceses tentam legitimar seu discurso em nome de uma liberdade irrestrita de expressão e de uma democracia conquistada historicamente, pretendendo evidenciar quão ilegítimo é o discurso dos extremistas islâmicos; estes, por sua vez, buscam legitimar seu discurso em nome da liberdade de viver sua fé religiosa e sua luta política como as compreendem e de não se ocidentalizar, almejando realçar quão ilegítimo é o discurso dos cartunistas. Tal debate bélico parece revelar, como diz Possenti (2009, p. 38) ao se referir à luta pela utilização ou não de determinada palavra, em uma “linguagem politicamente correta”, “as forças sociais que lutam pela legitimidade de alguns discursos e pela ilegitimidade de outros”.

6. Considerações finais

As charges francesas dão ao enunciado um significado que não está expresso, mas os leitores islâmicos, destinatários-alvo da mensagem, trazem consigo um já-dito e, por meio de sua memória discursiva, colocam no entendimento do enunciado seus valores históricos e ideológicos, produzindo efeitos de sentido: uma ofensa, um insulto, uma blasfêmia, no caso em questão.

Ao que parece, o entendimento dos jornalistas franceses não é simples efeito daquilo que os antecede e afeta. Eles têm claro para si seus objetivos. Além disso, quando ativamente deitam ingênua nanquim sobre o passivo papel, escolhem deixar de ser apenas consumidores para serem usuários dos discursos que enunciam, a partir de uma posição política adotada em um dado momento, sendo, portanto, condicionados, mas não determinados por uma formação discursiva.

Nesse sentido, nenhum discurso é ingênuo, apolítico e desprovido de sentido nem completamente isento de intenção, coadunando-se com o entendimento de Possenti (2009). Sendo essencialmente sentido, um evento discursivo que não mais se repetirá e que traz todo um significado, que se torna expresso para o leitor à luz de um já-dito que o acompanha, coloca-se como uma ação endereçada a um interlocutor, podendo gerar (re)ações, comunicar ideias e (des)fazer vínculos sociais. Os cartuns constituem enunciados que promovem reflexão, provocam novas

atitudes e deflagram comportamentos.

Por isso, torna-se difícil o monitoramento dos efeitos de sentido e a previsão da amplitude e das consequências de um evento discursivo; corre-se o risco de uma interincompreensão, especialmente no caso em questão, em que franceses enunciam seu discurso a partir de uma posição exterior e conflitante com o discurso islâmico, e têm seus enunciados interpretados conforme os princípios desse outro discurso.

Assim, autoexpressão e religião embebidas em boa dose de sangue e política geram uma disputa de ideias e de poder pleiteados violentamente. Os franceses, lutando por humor e sátira sem fronteiras, usam como armas cartuns, esquecendo-se de que a unidade de sentido delinea as fronteiras do enunciado, relativizando, talvez, os princípios franceses de liberdade, igualdade e fraternidade; indignados pela intimidação, desconhecem limites. Extremistas islâmicos, por seu turno, lutando por liberdade religiosa e política, usam como armas fuzis, esquecendo-se do Alcorão e das conquistas e interesses de seu povo, de sua nação; desrespeitados e humilhados, também recusam limites.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIN, Tânia Maria. Sociolinguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Cristina (Org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 1, p. 21-46.

BÍBLIA sagrada. 2. ed. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 2000.

CHARGES sangrentas de Maomé. Direção: Karston Kjaer. Copenhagen: Produção de Freeport Media A/S & Associates, 2007. Vídeo online (52 min), son. color. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=wMCCGsZEa9k>>. Acesso em: 20-02-2015.

FARIA E SILVA, Adriana Pucci Pentead de. Bakhtin. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudos do discurso: perspectivas teóricas*. São Paulo: Parábola, 2013, p. 45-69.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense, 2009.

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

MALDITOS cartunistas: um documentário de Daniel Garcia e Daniel Paiva. Direção de: Daniel Garcia; Daniel Paiva. [s.l.]: Cavídeo, Tarja Preta, Daniéis Entretenimento, 2011. Trailer do filme. (3 min) son., color. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=xhFxxC_gLgM>. Acesso em: 20-02-2015.

MOURA, Sérgio Arruda de; LUQUETTI, Eliana; BANDOLI, Giselda Dutra. A metodologia interdisciplinar: o linguístico e o discursivo na abordagem das línguas e dos textos. In: LYRA, Pedro (Org.). *Conhecimento em processo*: ensaios interdisciplinares sobre linguagem e cognição. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro: Eduenf, 2011, p. 171-190.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Introdução. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudos do discurso*: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013, p. 7-15.

POSSENTI, Sírio. *Os limites do discurso*: ensaios sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola, 2009.

ROSE, Flemming. A expressão não pode ter limites. *Veja*, São Paulo, vol. 48, n. 3, p. 64-65, 2015.

SANTOS, Sonia Sueli Berti. Pêcheux. In: OLIVEIRA, Luciano Amaral (Org.). *Estudos do discurso*: perspectivas teóricas. São Paulo: Parábola, 2013, p. 209-233.

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. *Metodologia da pesquisa*. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S/A, 2010.

WATKINS, Nathalia. A Europa contra o mal. *Veja*, São Paulo, vol. 48, n. 3, p. 57-60, 2015.

WOLF, Eduardo. Não temos medo. *Veja*, São Paulo, vol. 48, n. 3, p. 72-73, 2015.

**LÍNGUA E LINGUAGEM MATEMÁTICA:
APRECIÇÃO DE TEXTO LITERÁRIO**

Thiago Marques Zanon Jacomino (IFES/UENF)

thiago.jacomino@ifes.edu.br

Andressa Teixeira Pedrosa Zanon (IFF/UENF)

andressa.pedrosa@gmail.com

Renata da Costa Abreu (IEETF/SEEDUC-RJ/UENF)

natacostaabreu@gmail.com

Humberto Silveira Gonçalves Filho (IFES/UENF)

hsgfilho@ifes.edu.br

RESUMO

O presente trabalho, de cunho bibliográfico, tem como objetivo associar o ensino interdisciplinar de matemática ao ensino de leitura e literatura, com foco nas interações linguísticas. Para tal, utilizaremos o livro *O Homem que Calculava*, que trata de questões matemáticas que se apresentam no cotidiano do antigo mundo árabe. Usamos Koch (2011), Lajolo (1982), Chartier (1998), entre outros autores que falam da importância da leitura para os educandos. Observamos as indicações dos PCN e das avaliações internas e externas aplicadas na escola. Aplicamos uma oficina na turma do 1º ano do técnico em aquicultura integrado ao ensino médio do Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Piúma, enfatizando as situações extraídas da referida obra literária. Observamos que a motivação dos educandos foi diferenciada e a participação foi muito satisfatória.

Palavras-chave: Literatura. Matemática. Interdisciplinaridade

1. Introdução

Saber ler e escrever está diretamente relacionado ao contato com os textos de diversos gêneros, principalmente os textos literários, pois são os que possuem uma gama de significação mais complexa. Para Lajolo (1982), ler não é apenas decifrar o sentido de um texto como um jogo de adivinhações; é, a partir dele, ser capaz de atribuir significado, reconhecer o tipo de leitura que o autor pretendia e entregar-se, propondo outra, a sua própria leitura. Geraldi (2006) afirma que a leitura é um processo de interlocuções entre leitor e autor, mediado pelo texto; o leitor, nesse processo, não é passivo, é um agente que busca significações. Para completar: “O sentido de um texto não é jamais interrompido, já que ele se produz nas situações dialógicas ilimitadas que constituem suas leituras possíveis”. (AUTHIER-REVUZ, 1982, p. 104)

Dessa forma, se desejamos fomentar a leitura na escola, principalmente no ensino médio, é importante que se pense em uma alternativa que possa ser mais agradável para o aluno e que, assim, o ensino se configure como uma prática eficaz de formação de leitores e cidadãos competentes. Esse artigo trata justamente da possibilidade de associação entre leitura literária e ensino de matemática, unidas por uma obra literária.

2. Texto literário: influências no raciocínio

De acordo com Beaugrande (1997), texto é o “evento comunicativo no qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais”. (BEAUGRANDE, 1997, p. 10). Nesta apreciação, somos capazes de reconhecer o aspecto social do texto, que será fundamental em qualquer interação que se deseje. Koch (2011) também versa sobre o conceito:

Levando em conta a concepção de texto atualmente adotada pela linguística textual, isto é, que todo texto constitui uma proposta de sentidos múltiplos e não um único sentido, e que todo texto é plurilinear na sua construção, poder-se-ia afirmar que – pelo menos do ponto de vista da recepção – todo texto é um hipertexto. O texto se constitui de um conjunto de pistas destinadas a orientar o leitor na construção do sentido; e, mais ainda, que, para realizar tal construção, ele terá de preencher lacunas, formular hipóteses, testá-las, encontrar hipóteses alternativas em caso de desencontros. (Koch, 2011, p. 61)

Nessa citação, podemos entender o caráter interacional do texto, a possibilidade que ele oferece ao leitor de dele participar ativamente, preenchendo suas lacunas e consolidando seus sentidos. Percebemos, então, que o leitor será considerado, sempre, uma peça fundamental no processo de decodificação e interação textual. Nesse sentido, é perceptível o quão relevante torna-se o processo investigativo do texto, a busca por novas informações, a presença do não escrito.

Devemos também apontar que apesar de todos os textos serem constituídos de estratégias linguísticas estabelecidas pelo funcionamento de cada língua, o texto literário possui características únicas, que o diferencia dos demais gêneros literários, como apontam alguns teóricos, como Azevedo (2004):

O texto literário, por definição, pode e deve ser subjetivo; pode inventar palavras; pode transgredir as normas oficiais da língua; pode criar ritmos inesperados e explorar sonoridades entre palavras; pode brincar com trocadilhos e duplos sentidos; pode recorrer a metáforas, metonímias, sinédoques e ironias; pode ser simbólico; pode ser propositalmente ambíguo e até mesmo obscuro. Tal tipo de discurso tende à plurissignificação, à conotação, almeja que diferentes leitores possam chegar a diferentes interpretações. É possível dizer que

quanto mais leituras um texto literário suscitar, maior será sua qualidade. (AZEVEDO, 2004, p. 40)

Observamos, nessa passagem, que o texto literário, então, é subjetivo e faz um trabalho de destaque com a linguagem, uma vez que recorre a figuras de linguagem, duplos sentidos e organização textual singular. Por ser diferenciado dos demais, o texto literário merece uma leitura também distinta, mais trabalhosa e detalhada, que possa fazer do leitor um perscrutador de significados. O texto literário, como nos mostra Palma (2007), é particular e único, o que o torna importante objeto de investigação:

A teoria jakobsoniana ajudou a perceber que existem singularidades no discurso literário. Singularidades estas que não se prendem, é óbvio, apenas à materialidade linguística da obra, já que a própria noção de literariedade é construída histórica e culturalmente, o que significa que ela resulta de uma interação complexa que envolve tanto aspectos imanentes do fenômeno literário como os aspectos normalmente considerados como extraliterários. Dentro deste mesmo quadro, Roman Jakobson, já em um de seus primeiros estudos, quando ainda integrava o Formalismo Russo, ao afirmar a existência de uma função estética da linguagem, incorpora-se na tentativa de estabelecer uma linguagem própria para o texto literário. (PALMA, 2007, p. 71)

Ao refletirmos sobre a passagem anterior, entendemos que a linguagem literária se vale de um mecanismo diferenciado de construção, para alcançar a particularização, a representação e a exclusividade estética. O processo de criação literária é bastante diferente dos demais gêneros, pois o texto literário faz uso demasiado de estruturas especiais que nossa língua disponibiliza, como subjetividade, uso de figuras de linguagem, jogos de palavras, dentre outros aspectos.

Devido a todas essas particularidades, ao tomar contato com o texto, o leitor é convidado a mergulhar no seu processo de construção e a partilhar uma organização e um posicionamento ativo ao acolher a linguagem literária. É exatamente por servir-se desse veículo prático que a essa linguagem é capaz de, ao mesmo tempo, comunicar e alcançar o universo poético.

Para Chartier (1998),

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. Segundo a bela imagem de Michel de Certeau, o leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum – ou ao menos totalmente – o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade do autor não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações deri-

vadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. (CHARTIER, 1998, p. 77)

Utilizando uma metáfora interessante, o autor consegue evidenciar o papel fundamental que o leitor assume na leitura, mostrando sua semelhança com o caçador, que busca, procura nos lugares mais inesperados até encontrar sua caça. Assim também é o leitor, que deve correr atrás das pistas que o texto lhe oferece para que as lacunas sejam fechadas e o sentido encontrado com eficiência. Muito mais que outros gêneros, o texto literário clama essa participação, a indagação do que se está lendo, ou seja, valoriza a parte dialógica do processo.

Envolver-se com a leitura é fundamental para que o indivíduo consiga ultrapassar os estágios da leitura, principalmente com os textos literários, pois sua compreensão dependerá bastante da interação entre leitor e autor, sempre mediada pelo professor. O envolvimento com o que está escrito possibilitará o diálogo profundo do autor com o leitor, em uma interação processual.

Considerando essa necessidade de interação, a relevância da presença dos textos literários na vida de qualquer pessoa, pensamos de que forma a leitura poderá ser melhor aceita pelos alunos em uma sala de aula, principalmente do ensino médio. Encontramos em Bellenger (1978) uma possível resposta:

Em que se baseia a leitura? No desejo. Esta resposta é uma opção. É tanto o resultado de uma observação como de uma intuição vivida. Ler é identificar-se como apaixonado ou como místico. É ser um pouco clandestino, é abolir o mundo exterior, deportar-se para uma ficção, abrir parêntese do imaginário. Ler é muitas vezes trancar-se, no sentido próprio e figurado. É manter uma ligação através do tato, do olhar, até mesmo do ouvido. Ler é também sair transformado de uma experiência de vida, é esperar alguma coisa. É um sinal de vida, um apelo, uma ocasião de amar sem a certeza de que se vai amar. Pouco a pouco o desejo desaparece sob o prazer. (BELLENGER, 1978, p. 17)

Vale ressaltar que a importância da leitura vem sendo apontada também pelos instrumentos internacionais de avaliação, em que a base da investigação do rendimento dos alunos está na verificação de habilidades com a leitura e não simplesmente com as questões gramaticais.

Mais uma vez apontamos a necessidade de um ensino baseado no texto. Não há mais espaço para disciplinas aplicadas de forma tradicional, sem diálogo com as teorias mais atuais do discurso e da linguagem. O que se preza, hoje, tanto nas avaliações internas quanto externas, nacionais e internacionais, é a questão da leitura, do posicionamento, da re-

flexão e não apenas uso de regras gramaticais artificiais e decoradas por um período curto de tempo.

A falta de domínio dessas habilidades de leitura comprova a necessidade de se pensar em novas formas, ou maneiras mais eficazes, de apresentação do texto literário para os alunos das escolas públicas, como propomos neste artigo. A leitura promove a reflexão, o desenvolvimento de habilidades cognitivas únicas, que favorecem a formação de um cidadão completo, do ponto de vista escolar. Ensinar, hoje, seguindo as orientações dos documentos oficiais que regem as disciplinas, como os PCN, os currículos dos estados e municípios, é formar competências reflexivas, comunicativas, interpretativas, entre outras, que provavelmente não serão obtidas com um ensino tradicional.

Apesar dessa urgência, muitos professores ainda se portam como meros transmissores de uma prática falida e ultrapassada, pois não se deram conta de que os tempos são outros e que a necessidade de transformação é urgente:

(...) o professor se constituirá socialmente como um sujeito que domina um certo saber, isto é, o produto do trabalho científico, a que tem acesso em sua formação sem se tornar ele próprio um produtor de conhecimentos. Este eixo coloca de imediato uma questão a este novo profissional: estar sempre a par das últimas descobertas da ciência em sua especialidade. Ironicamente, isto sempre significa estar desatualizado, pois não convivendo com a pesquisa e com os pesquisadores e tampouco sendo responsável pela produção do que vai ensinar, o professor (e sua escola) está sempre um passo aquém da atualidade. No entanto, sua competência se medirá pelo seu acompanhamento e atualização. Neste sentido, o trabalho do professor emerge como categoria sob o signo da desatualização. (GERALDI, 1997, p. 88)

Dessa maneira, vemos que trabalhos como o que aqui propomos são de extrema importância, pois viabiliza um ensino interdisciplinar e eficaz, uma vez que motiva os alunos. É necessário propor novas formas de trabalho com a leitura. De acordo com Geraldi (2006),

Na prática escolar institui-se uma atividade linguística artificial: assumem-se papéis de locutor/interlocutor durante o processo, mas não se é locutor/interlocutor efetivamente. Essa artificialidade torna a relação intersubjetiva ineficaz, porque a simula. Não estou querendo dizer que inexistente interlocução na sala de aula; estou querendo apontar para seu falseamento, dado que os papéis básicos dessa interlocução estão estaticamente marcados: o professor e a escola ensinam; o aluno aprende (se puder). Tentar ultrapassar essa artificialidade é efetivamente tentar assumir-se como um “tu” da fala do aluno, na dinâmica das trocas eu/tu. (...) O diálogo do aprendiz de natação é com a água, não com o professor, que deverá ser apenas o mediador desse diálogo aprendiz-água. Na leitura, o diálogo do aluno é com o texto. O professor, mera tes-

temunha desse diálogo, é também leitor, e sua leitura é uma das possíveis leituras. (GERALDI, 2006, p.89- 92)

Como notamos, é importante entender a importância da leitura e a necessidade de que o aluno possa ter contato com os mais diversos gêneros literários. Diz Orlandi (1996), ainda, quanto à definição de produção, a leitura é o momento crítico da constituição do texto, é o momento privilegiado da interação, aquele em que os interlocutores se identificam como interlocutores e, ao se constituírem como tais, desencadeiam o processo de significação do texto. Por estes e tantos outros motivos, desenvolvemos, neste trabalho, o ensino de maneira interdisciplinar, partindo de uma obra literária: *O Homem que Calculava*.

3. *Aplicação da oficina*

O Homem que Calculava, escrita sob o pseudônimo Malba Tahan, é a obra mais popular do professor e engenheiro carioca Júlio César de Melo e Souza. A primeira edição data de 1938, já estando na sua 75ª, tendo sido traduzido para várias línguas e premiado pela Academia Brasileira de Letras em sua 25ª edição. Júlio César publicou 117 livros, sendo considerado um grande nome da etnomatemática, ciência que estuda a forma como a matemática é usada por diferentes culturas e etnias.

Júlio César escreveu várias obras que o consagraram na disseminação da educação matemática. Por meio da fantasia e do pitoresco mundo das lendas árabes, o autor difundiu o gosto e a curiosidade pelo mundo da matemática. Em *O Homem que Calculava*, Malba Tahan relata as incríveis aventuras e proezas matemáticas do calculista Beremiz Samir, que encanta a todas as pessoas por onde passa com sua grande inteligência e sua forma prática e simples de resolver problemas matemáticos aparentemente insolúveis.

Inicialmente, na oficina, apresentamos o livro aos alunos, dando uma visão geral sobre a obra e sobre o autor. Em seguida, os alunos foram divididos em grupos para que pudessem realizar a leitura e discutir entre si alguns problemas apresentados no livro. Foi pedido que cada grupo debatesse os problemas e chegasse a um consenso sobre a resposta, que deveria ser passada a limpo numa folha branca e entregue, para posterior análise. Ao final de cada problema, após o tempo fornecido para que cada grupo redigisse sua resposta, os alunos foram convidados a irem até o quadro branco para explicarem aos demais colegas a maneira que utilizaram para chegar a uma solução. Evidenciamos as interações

linguísticas em todos os momentos, para que os alunos observassem que cada momento exige de nós uma postura linguística.

O Homem que Calculava mostra como a disciplina de Matemática não é um conjunto de fórmulas decoradas e que o conhecimento pode solucionar muitas situações do dia a dia. Os PCN relatam como o conhecimento matemático ganha significado quando os alunos têm situações desafiadoras para resolver e trabalham para desenvolver estratégias de resolução.

A resolução de problemas, na perspectiva indicada pelos educadores matemáticos, possibilita aos alunos mobilizar conhecimentos e desenvolver a capacidade para gerenciar as informações que estão a seu alcance. Assim, os alunos terão oportunidade de ampliar seus conhecimentos acerca de conceitos e procedimentos matemáticos bem como de ampliar a visão que têm dos problemas, da Matemática, do mundo em geral e desenvolver sua autoconfiança. (PCN, 1998, p.40)

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 (LDB) aponta que um dos objetivos da formação básica do cidadão está no desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Sendo assim, concordamos que o ensino interdisciplinar Literatura/Matemática é um excelente caminho a ser percorrido para alcançar esses objetivos. Segundo os PCN,

A interdisciplinaridade supõe um eixo integrador, que pode ser o objeto de conhecimento, um projeto de investigação, um plano de intervenção. Nesse sentido, ela deve partir da necessidade sentida pelas escolas, professores e alunos de explicar, compreender, intervir, mudar, prever, algo que desafia uma disciplina isolada e atrai a atenção de mais de um olhar, talvez vários. (BRASIL, 2002, p. 88-89)

O hábito da leitura possibilita o desenvolvimento do raciocínio lógico e a da interpretação de textos, sendo estes essenciais para resolver problemas matemáticos. Este trabalho tem como objetivo ensinar e, ao mesmo tempo, incentivar e aguçar o gosto pela leitura. *O Homem que Calculava* é um excelente método/caminho para alcançar esses objetivos. O livro possibilita que os alunos vislumbrem um pouco do mundo árabe e como a matemática, a leitura e a literatura estão presentes em situações do dia a dia.

4. Resultados alcançados

Esta oficina foi aplicada na turma do 1º ano do ensino médio integrado ao técnico em aquicultura, do Instituto Federal do Espírito Santo –

IFES, *campus* Piúma. Estavam presentes 36 alunos e os mesmos foram divididos em 6 grupos de 6 alunos. Iniciamos a aula de matemática falando um pouco sobre o livro e sobre o autor, questionamos se alguns dos alunos ali presentes já ouviram falar ou já leram o livro em questão. Como respostas, tivemos três alunos que apenas sabiam da existência do livro, sem que nenhum deles tivesse lido.

Após obtermos essas respostas, iniciamos uma conversa de como um livro que obteve sucesso de vendas no Brasil, considerado um clássico da literatura infanto-juvenil, sendo premiado, reeditado várias vezes e traduzido para diversas línguas passava praticamente despercebido pela geração atual. Os alunos tiveram a oportunidade de discutir vários problemas durante a oficina.

Na figura 1, podemos observar um momento da apresentação das soluções dos grupos à turma.



Fig. 1: Apresentação da solução à turma

Paremos a discutir alguns dos problemas e comentar os resultados obtidos.

4.1. O problema dos 35 camelos

Neste problema, uma herança de 35 camelos deveria ser repartida entre três irmãos, segundo a vontade do pai. O mais velho deveria rece-

ber a metade da herança, o irmão do meio a terça parte e o mais moço apenas a nona parte da herança. Os irmãos não sabiam como efetuar esta divisão por ela não resultar num número exato. Sendo assim, Beremiz Samir se encarregou de resolver o problema juntando aos 35 camelos da herança o camelo de seu amigo Bagdali, no qual os dois seguiam viagem. Dessa maneira, a divisão entre os irmãos dava exata e cada um ainda saiu lucrando. No final das contas ainda sobraram 2 camelos, um pertencente ao Bagdali e o outro coube a Beremiz, por ter resolvido a contento de todos o complicado problema da herança.

Nesta primeira situação, cada grupo deveria explicar qual teria sido o raciocínio matemático utilizado pelo calculista, que conseguiu resolver o problema de forma que todos os irmãos ficassem satisfeitos e ainda sair lucrando um camelo.

Trata-se basicamente de um problema com cálculos e operações fracionárias, mas pudemos notar que muitos deles recorreram aos cálculos com decimais, refletindo as dificuldades de se realizar as operações com frações, principalmente em se tratando de adições e subtrações, sendo necessário o cálculo de mínimo múltiplo comum. Apenas um grupo notou que a divisão estipulada pelo pai aos irmãos, metade, terça parte e nona parte não resultava num inteiro, concluindo desta forma que já haveria uma sobra de aproximadamente 2 camelos na partilha, mesmo antes de Beremiz juntar à herança o camelo do Bagdali, e que isto, tinha sido feito apenas para tornar a repartição mais simples. A explicação deste grupo pode ser observada na figura 2.

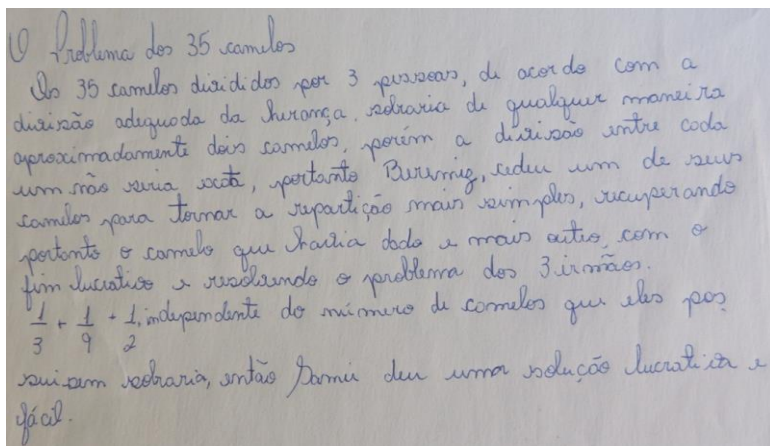


Fig. 2 – Solução do problema dos 35 camelos

4.2. O problema do joalheiro

Neste problema Beremiz Samir auxilia numa divergência entre o dono da hospedaria e o mercador de joias, sobre o preço a se pagar pela hospedagem. O prometido era que o joalheiro pagaria, pela hospedagem, 20 dinares se vendesse as joias por 100 dinares, pagando 35 se as vendesse por 200. Com o passar dos dias, acabou vendendo tudo por 140 dinares. Quanto deve pagar o mercador pela hospedagem?

Este foi o problema em que os alunos apresentaram a maior diversidade de respostas. Apenas um grupo não chegou ao resultado correto, mas apresentou uma solução que julgamos interessante. Os alunos calcularam qual seria o valor a ser pago pelo mercador utilizando inicialmente de regra de três simples e determinando o valor de x nas duas situações propostas pelo problema, com a venda das joias por 100 e 200 dinares. Concluíram efetuando a média entre os valores encontrados. A resolução pode ser observada na figura 3.

O Problema do Joalheiro

O problema poderia ser resolvido usando a regra de 3 simples sem os cálculos:

$$\begin{array}{l} 35 - 200 \\ x - 140 \end{array} \quad x = \frac{4900}{200} \quad x = 24,5$$

o divide-se o valor pela metade

$$\begin{array}{l} 20 - 100 \\ x - 140 \end{array} \quad x = \frac{2800}{100} \quad x = 28$$

$x = 24,5 \div 2$
 $x = 12,25$

$x = 28 \div 2$
 $x = 14$

Fig. 3 – Solução do problema do joalheiro

O interessante é que, ao resolver o problema pelas duas situações citadas, os alunos notaram que não há proporcionalidade entre as grandezas e que poderia haver dois pontos de vista para o pagamento da hospedagem e, de fato, estes pontos de vista existem e foram os motivos da divergência entre o dono da hospedaria e o mercador de joias. Como o próprio livro relata, o primeiro queria receber 28 dinares pela hospedagem, ao passo que o segundo queria pagar apenas 24,5 dinares. Pensaram então que, para que nenhum dos dois saíssem perdendo ou ganhando na discussão, seria realizada a média entre os valores encontrados.

4.3. O problema dos 21 vasos

Beremiz é convidado a resolver o problema de três amigos criadores de carneiros, que como pagamento da venda de um pequeno lote, receberam 21 vasos de vinho, sendo 7 cheios, 7 meio cheios e 7 vazios. Querem agora dividir os 21 vasos de modo que cada um deles receba o mesmo número de vasos e a mesma porção de vinho.

Neste problema, todos os grupos chegaram à conclusão que dividir os vasos era extremamente fácil e que a dificuldade estava em repartir o vinho sem abrir os vasos, isto é, conservando-os exatamente como estavam. A maioria dos grupos utilizou-se de uma estratégia geométrica para resolver o problema, desenhando um diagrama contendo todos os vasos e a partir daí efetuando a distribuição igualmente entre os três amigos. Uma das soluções apresentadas pode ser observada na figura 4.

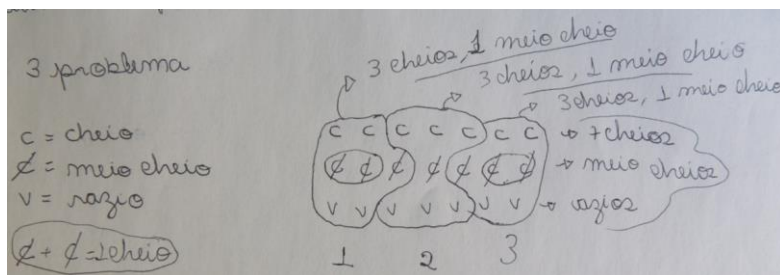


Fig. 4 – Solução do problema dos 21 vasos

Outra estratégia utilizada por outro grupo foi estimar o total de vinho a ser dividido, para depois fazer a distribuição. É interessante notar que em momento algum o problema utiliza-se de uma unidade de medida para a capacidade dos vasos, mesmo assim, os alunos consideraram que cada vaso cheio tinha 1 litro de vinho e que cada vaso meio cheio tinha 0,5 litro de vinho, totalizando 10,5 litros de vinho a serem divididos entre os três amigos. Não é verdade que a capacidade dos vasos seja realmente essa. Os vasos do problema poderiam perfeitamente ter a capacidade de 5, 10, 20 ou qualquer quantidade de litros. Contudo, essa estratégia de se fixar um valor para a capacidade do vaso é perfeitamente aceitável, de forma que se tenha um volume que deverá ser repartido. Esse tipo de suposição é uma boa estratégia que pode ser adotada como auxílio para a resolução de vários tipos de problemas.

As soluções encontradas pelos grupos foram as mesmas e nenhum deles notou que o problema admitia uma segunda solução. Talvez isso

decorra do fato que os alunos estejam somente interessados em apresentar uma resposta para o problema, sem necessariamente, analisar todos os caminhos e possibilidades que o problema propõe. Apesar de ser um problema bastante simples, um dos grupos não conseguiu chegar a nenhuma solução.

5. Considerações finais

Diante do trabalho desenvolvido pudemos constatar a importância do hábito da leitura como pré-requisito na interpretação de textos e como consequência, um auxiliar na resolução de problemas em matemáticos. Buscamos, ainda, incentivar este hábito, de forma que os alunos se tornem efetivos leitores e críticos daquilo que estão lendo, possibilitando a eles questionarem o que leem, formularem ideias e estratégias, e tomarem uma postura ativa diante de situações problemas.

A leitura é capaz de desenvolver o raciocínio, transformando o educando em sujeito questionador e participativo, tendo seu rendimento acadêmico potencializado. A leitura é de suma importância, entre outros fatores, para o desenvolvimento do raciocínio matemático, por isso da necessidade da aplicação de trabalhos interdisciplinares como o que aqui nos propomos. Muitos alunos reclamam que não sabem matemática, mas muitas vezes a dificuldade vem da leitura e interpretação dos próprios problemas. Dessa maneira, acreditamos ser importante que o estímulo à leitura seja feito nas diversas disciplinas, não somente em língua portuguesa.

A tarefa proposta para a turma, por se tratar de uma atividade diferenciada, em relação ao que os alunos estão acostumados em sala de aula, motivou demasiadamente os educandos. Eles se mostraram motivados e participativos. Desta forma, o processo de ensino-aprendizagem pode se tornar mais prazeroso e eficaz, trazendo resultados bastante relevantes para estes alunos e também para o professor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. Hétérogénéité montréalaise et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *Revue de Linguistique*, DRLAV, 1982.

AZEVEDO, Ricardo. Formação de leitores e razões para a literatura. *In*:

SOUZA, Renata Junqueira. *Caminhos para a formação do leitor*. São Paulo: DCL, 2004.

BEAUGRANDE, R. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood, New Jersey: Ablex, 1997. Disponível em:

<http://www.beaugrande.com/new_foundations_for_a_science.htm>.

Acesso em: 20-07-2014.

BELLENGER, Lionel. *Os métodos de leitura*. Trad.:r Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 2002.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad.: Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: UNESP/Imprensa Oficial SP, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Prática da leitura na escola. In: _____. *O texto na sala de aula*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. *Portos de passagem*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

KOCH, Ingedore G. Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LAJOLO, Marisa. *Usos e abusos da literatura na escola*. São Paulo: Globo, 1982.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1996.

PALMA, Moacir Dalla. *Discurso literário: linguagem intrinsecamente diferenciada ou texto institucionalmente determinado? Terra Roxa e Outras Terras*. *Revista de Estudos Literários*. vol. 9, 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/cch/pos/letras/terraroxa>>. Acesso em: 24-10-2013.

TAHAN, Malba. *O homem que calculava*. Rio de Janeiro: Record, 2010.

**LINGUAGEM E ENUNCIÇÃO:
UMA ABORDAGEM DOS GÊNEROS TEXTUAIS
NO ENSINO DE LÍNGUA MATERNA**

Silvio Nunes da Silva Júnior (UNEAL)

junnyornunes@hotmail.com

Gabriela Ulisses Fernandes (UNEAL)

RESUMO

O presente trabalho visa refletir acerca da linguística da enunciação, desbravando a linguística textual por meio da aplicação dos gêneros textuais no ensino de língua materna. Os gêneros textuais são aspectos que avançam de acordo com as transformações sociais, correspondem aos diversos textos que, grosso modo, fazem parte da vida do aluno na escola e no convívio social. Nesse sentido, propomos apontar estratégias de aplicação dos gêneros textuais no ensino de língua materna, o que irá facilitar o desempenho do professor, ocasionando na melhor qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Enunciação. Gêneros textuais. Ensino de língua materna.

1. Introdução

A língua em suas diversas faces nos traz reflexões ricas e dignas de muitas abordagens. Nesse trabalho, propomos investigar as implicações dos estudos enunciativos por meio dos gêneros textuais no ensino de língua materna, visando apontar estratégias pertinentes ao aprimoramento das práticas acatadas pelos docentes de língua portuguesa.

O estudo da interação é há muitas décadas alvo de diversos estudos linguísticos concretizando-se na perspectiva enunciativa dessa área. A linguística da enunciação abrange as seguintes linhas do estudo da língua: sintaxe, semântica argumentativa, linguística textual e outras; visto isso, expandiremos brevemente no decorrer desse trabalho a linguística textual, enfatizando a presença dos gêneros no trabalho com textos no ensino de língua materna.

Os gêneros textuais são elementos de destaque em nosso convívio social, eles existem em quantidade significativa e possuem uma grande relevância para o processo de ensino-aprendizagem. A dinamicidade dos gêneros textuais em diversos pontos o trabalho docente e faz com que os discentes sejam levados ao aprimoramento de seus conhecimentos, melhorando as habilidades discursivas em sala de aula, uma vez que o ensi-

no sempre abrange os textos nos diversos gêneros.

Assim, os gêneros textuais trazem à tona inúmeras discussões e, com isso, discutiremos os estudos primordiais da linguística da enunciação, abrangendo a interação por meio de práticas sociais e linguísticas, em seguida expandiremos as reflexões sobre texto e ensino de língua materna, logo após traremos algumas conceituações sobre os gêneros textuais e, por fim, apresentamos uma proposta norteadora enfatizando o ensino de língua materna com os gêneros textuais.

2. Breves considerações acerca da linguística da enunciação

Iniciando essa reflexão partimos, primeiramente, dos primórdios linguísticos, mais precisamente, do *Curso de Linguística Geral*, este sendo o ponto de partida da linguística moderna, apresentando então a visão estruturalista de Ferdinand de Saussure, onde os estudos linguísticos estiveram por anos empregados na concepção de língua e fala como um sistema de signos, sendo contestado logo depois por outras teorias, assim como a gerativa.

Nessa perspectiva, cabe lembrar a grande e expansiva largada dada pelo gerativismo de Chomsky, vindo no intuito de revolucionar o estudo linguístico, diferindo da concepção saussuriana de língua e fala que, entretanto, não teve resultados favoráveis da maneira em que o fundador imaginava. Tal situação fez com que, depois dos estudos avançados de Chomsky, os conceitos de Saussure começassem a ocupar um patamar renomado e marcado como início do estudo linguístico na modernidade.

Partindo desse dinamismo que surge pelo dado objeto da ciência linguística, há quem afirme que, como a linguística não foi à primeira ciência a ser concretizada, essa teve que contar com o conceito de estabilidade já existente. Em oposição a esta concepção tem-se a tendência de ciência contemporânea que contempla o estudo das instabilidades, desse modo, criando um esquema entre forças coesivas e dispersivas que, ao comparar-se com a concepção de Fiorin, torna-se mais compreensível em forma de jogo, visto que, “quando a instabilidade gera o risco de incompreensão ocorre à estabilização e quando esta produz uma ossificação acontece um processo de instabilização”. (FIORIN, 2002, p. 20)

Fiorin, ao tempo em que vê a ciência linguística como um jogo, procura estabelecer uma explicação sistemática para com o desenvolvimento dessa ciência no mundo, contribuindo, assim, com novas pesqui-

sas que surgiram através das diversas concepções no estudo linguístico.

A linguística como ciência ampla e abrangente, é recipiente de discussões diversas no que diz respeito aos fenômenos da língua e, possui dimensionamentos que quando expostos complementam uns aos outros. Nesse contexto, na teoria enunciativa “[...] abriga-se uma variedade de correntes e teorias que, tratando do fenômeno enunciação, recebem denominações diferentes de acordo com o modo como tratam tal objeto”. (GIACOMELLI, 2005, p. 833)

Nesse sentido, a teoria da enunciação aborda desde seu princípio as linhas que estudam a interação, assim como a análise e a teoria do discurso, a linguística textual, a semântica, no que tange ao contexto argumentativo, como, também, a pragmática e a análise da conversação.

Complementando essa conceituação, pode-se acrescentar que a linguística da enunciação opõe-se à concepção formalista da linguagem, uma vez que a abordagem formalista enxerga a linguagem como um conjunto de frases, expressando o pensamento e descrevendo as frases sem depender do contexto no qual as mesmas estão situadas, visto que a teoria da enunciação defende uma visão de organização em suas pesquisas científicas, onde tudo deve ser organizado em seus respectivos conceitos de estudos, em outras palavras, a linguística da enunciação adota uma perspectiva funcionalista, e não formalista.

Tratando de interação por meio da filosofia da linguagem, as concepções bakhtinianas possuem grandes e completas influências para o estudo linguístico da enunciação. O filósofo da linguagem define uma ordem que deve ser seguida no decorrer dos estudos da linguagem para serem realizados.

1. As formas e os tipos de interação verbal em ligação com as condições concretas onde esta se realiza.
2. As formas das enunciações distintas, os atos de fala, em ligação estreita com a interação da qual eles constituem os elementos /.../
3. A partir daí, exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual. (BAKHTIN, 1977, p. 137)

A concepção bakhtiniana está de acordo com o que foi assinalado anteriormente, onde citamos que os estudos da enunciação seguem uma organização e, neste caso, não condizem com a perspectiva formalista. Desse modo, tanto a análise do discurso, como a linguística textual, a análise da conversação, a semântica e a pragmática devem seguir essa

ordem, ou seja, essa organização dada por Bakhtin.

Entendendo de forma mais abrangente a finalidade de Bakhtin, a linguística da enunciação como estudo da interação, busca destacar em primeiro plano o objeto de estudo, uma vez que se deve, primeiramente, partir das condições que a pesquisa deve estar. Assim, portanto, não se pode estudar a interação se não souber a perspectiva que se busca investigar.

O autor também ressalta que as teorias enunciativas visam no princípio estudar a interação e, utilizam os dados de fala para a constituição de alguns dos seus aparatos metodológicos, criando assim, essa ligação estreita que forma os elementos. Contudo, a concepção bakhtiniana também destaca a hoje denominada “análise” como exame das formas da língua, ou seja, analisar as formas da língua de acordo com a interpretação linguística em que a pesquisa se situa.

Agregando o que foi exposto com a perspectiva de interface com o ensino de língua materna, é necessário por em pauta algumas considerações de Emile Benveniste que trata enunciação como meio de “colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização”. (BENVENISTE, 1974/1989, p. 82)

O ato individual, necessariamente, toma consigo uma peculiaridade – esta sendo – a capacidade discursiva de cada indivíduo. Essa consideração nos leva a discutir a constituição da aprendizagem por meio da interação individual em sala de aula, trazendo a tona alguns questionamentos: como podemos desenvolver a aprendizagem do aluno por meio de um ato individual? Quais as práticas a serem adotadas? Qual a linha enunciativa que devemos seguir?

Postas as reflexões e os questionamentos apontados acima, propomos mais a frente especificar uma das perspectivas provenientes ao estudo enunciativo – a linguística textual, no sentido de desmembrar as concepções de texto com a finalidade de apontar estratégias de ensino de língua materna através do estudo do texto como conjunto de elementos dotados de sentido provindos de capacidades adquiridas na escola, tendo como vínculo principal, o ensino de língua materna.

3. O texto e o ensino de língua materna

Iniciamos esse tópico refletindo o texto como,

[...] um produto – lógico – do pensamento (uma representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão “captar” essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor. Desta forma, o ouvinte exerce um papel essencialmente passivo. (KOCH, 2002, p. 2)

Concordamos com Koch, pois, da maneira em que a autora enxerga o texto como um produto, este parte de uma interação, assinalando ainda que o leitor assume um papel passivo diante da interação ativa com o autor que expõe suas intenções psicológicas, demonstrando, dessa forma, as relações de sentido presentes no decorrer da produção. Nesse momento, entramos numa discussão acerca das implicações do estudo do texto no ensino de língua portuguesa, entrelaçando a teoria à prática objetiva nesse estudo.

O ensino de língua portuguesa está voltado em grande escala ao estudo do texto. Nesse sentido, o professor deve preocupar-se não só com as habilidades de leitura e escrita dos alunos, mas, com a construção de capacidades que geram competências discursivas por parte dos alunos em escolarização, pois os PCN determinam que “Toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva”. (BRASIL, 1998, p. 23)

Dessa maneira, voltamos a discutir a interação como ponto macro nessa definição, uma vez que a leitura é um diálogo entre interlocutores e abrange diante das relações de sentido, uma interação apta a determinar se o conjunto de elementos está em harmonia. As considerações dos PCN anteriormente expostas nos fazem relatar que estes veem a língua em sua heterogeneidade, isto é, um conjunto de possibilidades que em uso tendem a constituir formações discursivas diversas. Acrescentam também uma concepção que cruza os fenômenos linguísticos com o texto, respectivamente.

Quando se toma o texto como unidade de ensino, ainda que se considere a dimensão gramatical, não é possível adotar uma caracterização preestabelecida. Os textos submetem-se as regularidades linguísticas dos gêneros em que se organizam e as especificidades de suas condições de produção: isso aponta para a necessidade de priorização de alguns conteúdos e não de outros. (BRASIL, 1998, p. 78-79).

A gramática normativa especialmente adotada pelo ensino de língua materna estabelece um conjunto característico de normas a serem seguidas no decorrer da longa trajetória escolar, posto que, o ensino da língua transcende em todos os níveis de ensino, possuindo bagagem expansiva que corresponde abundantemente os referidos níveis. Os textos não

são diferentes, possuem regularidades diversas para terem sentido completo no diálogo entre interlocutores. É nesse pensamento que consta nos PCN a priorização de alguns conteúdos.

Nessa perspectiva, em entrevista, Ingedore Villaça Koch, assinala que o ensino já vem passando e acompanhando diversos avanços no que diz respeito ao trabalho com textos em sala de aula.

A maior mudança foi que se passou a tomar o TEXTO como objeto central do ensino, isto é, a priorizar, nas aulas de língua portuguesa, as atividades de leitura e produção de textos, levando o aluno a refletir sobre o funcionamento da língua nas diversas situações de interação verbal, sobre o uso dos recursos que a língua lhes oferece para a concretização de suas propostas de sentido, bem como sobre a adequação dos textos a cada situação. (KOCH, 2003, p. 1)

Na maioria das vezes essa mudança não se trata da apropriação das teorias da linguística textual por parte dos professores de língua materna, mas sim, de uma visão mais apurada acerca dos avanços sociais que a educação – como meio social – acompanha. Assim, quando questionada sobre as contribuições da linguística textual para o professor de língua materna, a autora responde o que vislumbramos em evidência, sendo a maneira de dotar “[...] o professor de um instrumental teórico e prático adequado para o desenvolvimento da competência textual dos alunos” (KOCH, 2003, p. 2), em outras palavras, os avanços dados pela linguística textual no ensino partem do professor, para fins do desenvolvimento das capacidades discursivas dos alunos.

Parafraseando essas considerações com práticas voltadas ao ensino de língua portuguesa, observa-se que o trabalho com gêneros textuais abrange todas as necessidades de desenvolvimento discursivo dos alunos através de práticas comunicativas de leitura e escrita, assim como assinala Swales (1990),

Um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos. Estes propósitos são reconhecidos pelos membros especialistas da comunidade discursiva de origem e, portanto, constituem o conjunto de razões para o gênero. Estas razões moldam a estrutura esquemática do discurso e influenciam e limitam a escolha de conteúdo e de estilo. (SWALES, 1990, p. 58, tradução nossa)

Compreendendo as afirmações de Swales, vemos necessário discutir no próximo momento de maneira mais abrangente acerca dos gêneros textuais e suas implicações no ensino, trazendo a prática geradora do processo de ensino-aprendizagem, métodos e pressupostos provenientes a relação sociedade e escola, uma vez que os gêneros nada mais são que

práticas sociais.

4. Gêneros textuais: sociedade e ensino de língua materna

Gêneros textuais são estruturas que constituem o texto, sejam eles orais ou escritos. “[...] hoje, gênero é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias” (MARCUSCHI, 2008, p. 147). Estes são facilmente reconhecidos por manterem-se sempre parecidos e, com suas características comuns procuram sempre alcançar intenções comunicativas congêneres e surgem sempre em situações peculiares no dia a dia.

Podemos dizer que os gêneros textuais tratam das diversas formas da língua existentes na sociedade em que estamos inseridos, sejam eles orais ou escritos, formais ou informais, assim, será quase inevitável o uso dos gêneros em nossas conversas e produções textuais. Cada gênero possui um estilo peculiar o que os diferenciam dos demais.

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. Em contraposição aos tipos, os gêneros são entidades empíricas em situações comunicativas e se expressam em designações diversas, constituindo em princípio listagens abertas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

É grande o número de gêneros textuais existentes na sociedade, temos vários exemplos como: carta, romance, bilhete, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, resenha, resumos, textos da internet, poemas entre outros, que podem ser divididos entre primários e secundários, orais e escritos. Os gêneros primários correspondem ao diálogo no dia a dia; o secundário constitui os romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie e os grandes gêneros publicitários. Os gêneros primários são denominados simples, já os secundários são complexos segundo Bakhtin (2003) existe uma diferença entre estes dois gêneros.

A diferença entre os gêneros primário e secundário (ideológicos) é extremamente grande e essencial, e é por isso, mesmo que a natureza do enunciado deve ser descoberta e definida por meio da análise de ambas as modalidades; apenas sob essa condição a definição pode vir a ser adequada a natureza complexa e profunda do enunciado(e abranger as suas facetas mais importantes); a orientação unilateral centrada nos gêneros primários redundará fatalmente na vulgarização de todo o problema(o Behaviorismo linguístico é o grau extremo de tal vulgarização). (BAKHTIN, 2003, p. 264)

É evidente que entre estes dois gêneros há muitas divergências que são de extrema relevância na hora de compreender cada um deles. É notório também que o autor faz uma crítica a respeito da vulgarização no processo de aprendizagem do aluno, em questionamento ao behaviorismo (estímulo – resposta) em que o indivíduo só aprende se estimulado a tal atividade, porém, de fato, toda criança já nasce provida do dispositivo da aquisição de conhecimentos, ou seja, desde cedo já possui capacidade de aprender e, também, transmitir conhecimentos diversos.

No que tange ao estudo e reconhecimento dos tipos de gêneros faz-se necessário vislumbrar que o leitor saiba distinguir o que é gênero textual, em suas modalidades: gênero literário e tipo textual. Cada uma das classificações é referente aos textos, entretanto, é necessária a atenção constante, pois cada uma possui significados que distanciam os conceitos de todas.

- Gênero Literário – nestes são abordados apenas os textos literários, diferente do gênero textual, que abrange todo tipo de texto. O gênero literário é classificado de acordo com a sua forma, podendo ser da encaixa-se em gêneros líricos, dramático, épico, narrativo dentre outros.
- Tipo textual – este é a forma como o texto se apresenta, podendo ser classificado bem como: narrativo, argumentativo, dissertativo, descritivo, informativo ou injuntivo. Cada uma dessas classificações pode variar de acordo como o texto se apresenta e com a finalidade para o qual foi produzido.

Existe uma grande variedade de gêneros textuais, eles são aparatos essenciais para nossa comunicação, seja oral ou escrita, e auxiliam-nos de maneira significativa, com estilos próprios que se adequam e se adaptam ao tipo de leitor e ambiente no qual se encontram.

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003, p. 285)

Portanto, os gêneros textuais acompanham cada avanço da sociedade, empregando na educação todos os parâmetros necessários para compor o que rege o ensino de língua materna, tanto na educação básica como na superior. Dessa forma, o estudo do texto não se prende apenas a uma categoria de gênero, mas, necessita a cada vez mais de abrangências

necessárias, desenvolvendo constantemente e aprimorando as capacidades discursivas dos alunos em aprendizagem.

5. Uma proposta

O trabalho com gêneros textuais em sala de aula vai muito além de mera experiência. Para que o professor enquadre efetivamente práticas sociais no ensino de língua materna, este deve primeiramente, apto a acatar tanto as estratégias expostas no livro didático; quanto às práticas adquiridas no trajeto de sua formação. Da maneira em que o ensino é sistemático e necessita de diversos olhares e perspectivas, Schneuwly e Dolz (2004) destacam que,

Unidade de trabalho escolar, constituída por um conjunto de atividades que apresentam um número limitado e preciso de objetivos e que são organizadas no quadro de um projeto de apropriação de dimensões constitutivas de um gênero de texto, com o objetivo de estruturar as atividades particulares em uma atividade englobante, de tal forma que essas atividades tenham um sentido para os aprendizes. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 70)

Todas as atividades realizadas em sala de aula – de modo imprescindível – necessitam constituir algum tipo de habilidade no aluno, isto é, o que se realiza na escola, mais precisamente, em sala de aula, deve contribuir de alguma forma na formação do aluno, é nessa perspectiva que os autores englobam o termo sentido para dar finalidade às atividades voltadas à escola.

Com isso, no presente tópico dessa discussão visamos destacar as contribuições de textos inicialmente literários, porém com multífaces no ensino de língua portuguesa, como alternativas no trabalho com gêneros textuais em aulas de língua portuguesa, preferencialmente nas séries iniciais do segundo ciclo do ensino básico.

Os textos literários possuem, além das contribuições humanísticas da literatura, diversas entrelinhas importantes que podem ser aproveitadas na prática de ensino. Dessa maneira, é pertinente vislumbrarmos que os textos literários podem ser utilizados por dois vieses diferentes: a) análise literária e b) análise gramatical como texto didático.

Nesse sentido, convém lembrar que não se deve desmistificar totalmente a finalidade do texto literário, entretanto, achamos importante empregar esses textos em outras faces e perspectivas. Os PCN ressaltam que,

No mundo atual, mais que nunca, é essencial deter a competência de ler nos vários níveis possíveis de leitura. É papel da escola, e não apenas das disciplinas da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, desenvolver essa competência. (...) A proficiência em leitura deve se estruturar gradativamente, a partir do ensino fundamental. A leitura deve integrar como elemento articulador, todas as disciplinas do currículo, abrindo muitas possibilidades de trabalho para o professor. (BRASIL, 1998, p. 107)

Na sociedade educacional hodierna, os alunos são cobrados mais enfaticamente quando comparadas as exigências de tempos atrás, por essa razão, os PCN já detêm em seu regimento esses avanços desde a elaboração (1998) e, assim, assinalam que a variedade de gêneros textuais deve estar presente em sala de aula constantemente, a fim de que os alunos tenham contato direto e possam identificá-los dentro e fora do âmbito escolar.

O termo que rege a proposta dessa pesquisa é “adequação”, em outras palavras, de modo que o professor se adéqua as diversas faces que os textos possam ter, estes contribuem de variadas formas no que tange o conhecimento de gêneros textuais por parte dos alunos. Essa adequação pode, também, caracterizar-se pela visão letrada dos docentes, ou seja, tomado o conceito de letramento como conjunto de práticas sociais para o desenvolvimento de capacidades de escritas, o ensino com gêneros pode enquadrar-se a vivência dos alunos no contexto extraclasse. A seguir apresentamos algumas formas de adequação para o trabalho com gêneros textuais em aulas de língua portuguesa.

- a) Ambientação e participação do contexto familiar no trabalho com carta, conto, artigo de opinião etc.;
- b) Utilização de gêneros literários como poemas e poesias para fins didáticos por meio das relações de sentido;
- c) Constituição de materiais em forma de gêneros textuais no contexto extraclasse abrangendo duas ou mais turmas no mesmo momento.
- d) Criação de horário semanal para atividades sociais envolvendo os diversos gêneros textuais, enfatizando a importância do contato para a relação professor/aluno.

Assim, portanto, podemos acrescentar que a adaptação as simples propostas acima tratadas podem melhorar significativamente a abordagem com gêneros textuais nas aulas de língua portuguesa. Dessa forma, todas as contribuições são válidas desde que sejam sistematizadas e,

principalmente, adequadas as carências e espaços existentes na grade curricular, uma vez que cada docente tem o dever e o direito de planejar diante das necessidades do ensino.

6. Conclusão

Ao refletir sobre um dos aspectos norteadores do ensino da língua materna, diversas teorias se entrelaçam e nos fazem desbravar conhecimentos de cunho inacabáveis. Nesse sentido, exponhamos agora algumas considerações finais acerca das teorias e possíveis práticas de ensino com os gêneros textuais, partindo dos primórdios dos estudos enunciativo.

Partindo do caráter enunciativo, todas as pesquisas atreladas as áreas linguísticas que abrangem a interação tendem a ser expandidas mais precisamente, ou seja, de modo em que partimos dos primórdios, os objetos de pesquisa se estendem e se tornam cada vez mais claros. Dessa forma, os gêneros textuais como aspecto heterogêneo e sujeito a transformações sociais não existiriam sem que houvesse ênfase principal na interação (falada ou escrita)

Podemos compreender que o uso dos gêneros está ligado de maneira direta a língua em uso, isso colabora de modo imprescindível com o aprimoramento da língua oral ou escrita por parte dos discentes que, a partir daí, buscarão suportes e referências para maior compreensão do lhes foi ofertado em sala de aula.

Com isso, portanto, necessitamos vislumbrar que todos os conteúdos aplicados ao ensino de língua materna acabam direcionando-se ao texto e, dessa maneira, aos gêneros. Nessa perspectiva, constatamos que novas metodologias e suportes são sempre bem-vindas, uma vez que analisadas e empregadas de modo correto e sistemático pelo professor em todos os níveis de ensino.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Ática, 2003.
- BAKHTIN, M; VOLOCHINOV, V. *Le marxisme et la philosophie du langage*. Essai d'application de la méthode sociologique en linguistique. Paris: Minuit, 1977.
- BENVENISTE, E. A blasfêmia e a eufemia. In: _____. *Problemas de lin-*

guística geral II. Trad.: Ingedore G. Villaça Koch. São Paulo: Pontes, 1989, p. 259-262.

BRASIL, Secretaria do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares de língua portuguesa*. Brasília: MEC, 1998.

FIORIN, J. L. *As astúcias da enunciação*: as categorias da pessoa, espaço e tempo. 2. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GIACOMELLI, K. Linguística da enunciação: um campo a ser disciplinarizado. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, vol. XXXIV, p. 833-838, 2005.

KOCH, Ingedore Villaça. Linguística textual: uma entrevista com Ingedore Villaça Koch. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*, vol. 1, n. 1, 2003.

_____. Parâmetros curriculares nacionais, linguística textual e ensino de línguas. *Revista do GELNE*, Fortaleza, vol. 4, n. 1, 2002.

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

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação*, n. 11, p. 5-15, maio/ago. 1999.

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

**LINGUAGEM, IDEOLOGIA E PODER
NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO LEITOR:
OS SIGNOS LINGÜÍSTICOS REPRESENTADOS
PELOS SUJEITOS HISTÓRICOS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS
DE VITÓRIA DA CONQUISTA – BA**

Odete dos Santos Silva (Pró-Saber)
odete-lara1@hotmail.com

RESUMO

Pretende-se abordar aqui o tema linguagem ideologia e poder no processo de formação do leitor, visto que a linguagem proporciona formas de interação com o outro e, por meio dela, há uma interação entre os indivíduos e uma forma de transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos. Nosso objetivo é analisar a construção da linguagem enquanto processo ideológico e de poder na formação do leitor nas escolas municipais de Vitória da Conquista – BA. Serão revisados autores clássicos que evidenciam a realização desse estudo e garantem uma visão crítica sobre a proposta do ponto de vista da linguagem e da formação do leitor, enfatizando a questões referentes ao estudo da linguagem em cenários diversos e contextos históricos específicos, para que haja socialização dos saberes e se ampliem os processos dialógicos.

Palavras-chave: Ideologia. Linguagem. Formação.

O presente artigo pretende abordar o tema linguagem ideologia e poder no processo de formação do leitor. A linguagem proporciona formas de interação com o outro, quer seja na troca de experiências bem como na geração de novas ideias. E por meio dela há uma interação entre os indivíduos e uma forma de transmissão dos conhecimentos socialmente produzidos. A mesma está embasada por pressupostos teóricos acerca das práticas, discussões as quais permitem pensar como se estabelece o processo de aquisição e domínio da linguagem no que tange a formação do leitor. Essa temática é pertinente e por isso deve ser abordada no campo teórico para que possa contribuir nas discussões e colaborar na a formação de leitores críticos e reflexivos. Nesse sentido, faz-se necessário aprofundar o debate enfatizando a questões referentes ao estudo da linguagem em cenários diversos e contextos históricos específicos, no entanto, para que haja socialização dos saberes, amplia-se os processos dialógicos por meio das linguagens e leituras.

Por isso, a intenção da pesquisa é averiguar como é construída a subjetividade da linguagem no âmbito escolar no século XXI e mais especificamente como se forma o leitor nas escolas públicas, sua consciên-

cia de linguagem e poder ideológico histórico. Essas reflexões linguísticas e estruturais expressam as culturas ideológicas sociais e políticas no uso e produção dos discursos. Neste contexto, a linguagem e suas significações expressam as relações sociais historicamente construídas. Portanto, a mesma enquanto formadora da consciência dos indivíduos não se abstém de ideologias e se encontra presente nas mais variadas camadas sociais e sua visão de mundo. Segundo Bakhtin (2006), não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, mas verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou desagradáveis, etc. A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivência.

Assim, o contexto histórico o qual o indivíduo está inserido determina suas construções linguísticas e discursos. Sendo assim, faz-se necessário discutir questões que apontem possíveis formas de estudos sobre línguas focalizando sobre a perspectiva da etnografia social e escolar nos cenários socioculturais e históricos de um sistema linguístico abordando a linguagem verbal e social podendo ser analisados a luz de uma concepção dialética. Nessa perspectiva, compreender. Os fenômenos ideológicos da aquisição da linguagem estão interligados. Os elementos de comunicação social e os signos representam a materialização dessa comunicação observando o contexto sociocultural e histórico em que os sujeitos históricos estão inseridos.

Mas esse espaço semiótico e esse papel contínuo da comunicação social como fator condicionante não aparecem em nenhum lugar de maneira mais clara e completa do que na linguagem. A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social. (BAKHTIN, 2006 p. 34)

Nesse sentido, o autor reforça que a linguagem reflete um fenômeno ideológico e é absorvida em função de seu signo. Ele como instrumento importante que cumpre uma relação ideológica. Desta forma

Todo signo, como sabemos, resulta de um consenso entre indivíduos socialmente organizados no decorrer de um processo de interação. Razão pela qual as formas do signo são condicionadas tanto pela organização social de tais indivíduos como pelas condições em que a interação acontece. Uma modificação destas formas ocasiona uma modificação do signo. É justamente uma das tarefas da ciência das ideologias estudar esta evolução social do signo linguístico. Só esta abordagem pode dar uma expressão concreta ao problema da mútua influência do signo e do ser; é apenas sob esta condição que o processo de determinação causal do signo pelo ser aparece como uma verdadeira passagem do ser ao signo, como um processo de refração realmente dialético do ser no

signo. (BAKHTIN, 2006, p. 34)

Para que haja signos é preciso obter um consenso dos envolvidos num processo social e de interação. Nesse trabalho serão abordadas questões sobre a linguagem e qual foi à necessidade de se iniciar essa prática na sociedade, pois atualmente percebe-se a necessidade de refletir sobre as dificuldades de aprendizagem referentes à leitura e a escrita. Hoje se contempla um mundo onde a leitura é a principal fonte de conhecimento para o indivíduo que é constantemente desafiado em situações diversas onde é preciso usar suas competências de leitor para compreender a realidade que o cerca. É necessário compreender que o processo de formação do leitor está vinculado, inicialmente, à sua realidade cotidiana e ao seu contexto familiar quando todo seu entorno envolve um mundo letrado sócio cultural. Dessa forma:

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, em que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria representar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência, indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 1988 p. 30)

É preciso se preocupar constantemente com a formação de leitores. Mas de que espécie de leitores e que tipo de linguagem apreendem e que signos e significados expressam? Aqueles que sejam capazes de mobilizar que tipos de procedimentos e habilidades linguísticas no contexto social em que vivem? Que estratégias e atividades devem ser selecionadas para que os alunos desenvolvam estas capacidades envolvidas no ato de ler? É preciso que se trabalhe com o objeto a partir da realidade vivenciada pelo indivíduo que justifique a escolha literária e todo o processo de construção do conhecimento.

Os procedimentos utilizados na construção das bases necessárias para a formação destes leitores que se deseja instrumentalizar para o efetivo exercício da cidadania são as estratégias de leitura aplicadas nesta pesquisa, a partir de narrativas curtas. Segundo os conceitos que Soares (2003) expõe as noções de leitura e da escrita se concebem no processo de aquisição da “tecnologia da escrita”. O conceito de letramento, por sua vez, refere-se ao processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita,

As estratégias de leitura são as ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente. Sua utilização permite compreender e interpretar de forma autônoma os textos lidos e pretende despertar o

professor para a importância em desenvolver um trabalho efetivo no sentido da formação do leitor independente, crítico e reflexivo. No entanto, é possível observar que é importante fazer uma leitura crítica e que o gosto pela leitura se desenvolve na medida em que os conteúdos se tornam significativos e necessários à vida do leitor. (FREIRE, 1988)

A formação do leitor inicia-se no âmbito familiar e se processa em longo prazo, tendo mediadores como: bibliotecários, professores e no caso específico retratado: a família, pois é através da leitura que encontramos a possibilidade de nos instruir, educar e também divertir. Essa formação acontece no momento em que conviva com outras situações que envolvem a leitura, momento este que exerce grande importância na formação de leitores, o que significa incentiva-lo ao hábito que o favoreça a ampliar sua experiência literária. Neste sentido, o papel do professor é de suma importância orientação em construção da identidade de um indivíduo e também promover o ato de ler para que ao ser incorporado nas mediações domésticas seja construído o gosto pela leitura.

Entretanto, é no espaço escolar que o aluno passa a ter o contato mais intenso com a leitura, cabendo ao professor estimular esta prática no mesmo e explorar seus conhecimentos e habilidades para melhor desempenho no seu aprendizado desenvolvendo assim o comportamento de leitor e habilidades linguísticas. Para isso, entende-se que nossa atenção deve estar em torno da sala de aula onde todo professor tem sua prática, seleciona conteúdos, passa posições políticas, ideológicas, transmite e recebe afetos e valores (VASCONCELLOS, 2002). E o espaço de acontecimentos entre a educação e a formação básica do educando se concebe em sala de aula através da interação entre os sujeitos, mediados pela realidade.

Para tanto, torna-se prioritário a prática do diálogo em que ambos educadores e educando através da realização de seus objetivos chegam ao acesso do saber historicamente elaborado pelo exercício cultural da humanidade.

Sendo o educador um formador de opinião deve participar de práticas de leitura buscando novas maneiras de interação com seus alunos na realização de atividades relacionadas ao gosto pela leitura, as quais poderiam ser feitas com diferentes suportes. A questão da leitura na vida do educando aparece desde cedo em seus contextos de formação.

As narrativas sobre práticas de leitura afloram na rememoração dos momentos em que os livros entraram em suas vidas seja por meio de

seus familiares seja por meio de seus primeiros professores. Estes primeiros contatos aparentam ser muito prazerosos e surgem em suas memórias como momentos de introdução num mundo diferente daquele a que estavam acostumados. A leitura representa a entrada num outro momento de suas vidas quase uma introdução à vida adulta; os livros e as histórias nestes primeiros contatos com a escrita surgem como representações de uma entrada num novo patamar de conhecimento.

A partir do exposto, pode-se dizer que práticas de leitura são fundamentais para a constituição dos signos linguísticos.

Portanto cabe ao professor trabalhar a leitura de modo que os educandos desenvolvam o prazer e o gosto pela leitura. Contudo, o saber fazer do professor é questionado. Segundo Sacristán (2000), o saber fazer do docente está ligado com a condução da prática escolar e se desenvolve por meio dos esquemas práticos, que se constituem em modelos de atividades de ensino, ligadas a um determinado conteúdo. Visto que jamais se formarão leitores se estes não se sentirem instigados a ler, o educador em uma nova postura didática, compreende que não é ele quem “deposita” o conhecimento no saber do educando sendo o mesmo que o constrói no processo da leitura. Segundo Paulo Freire (2006) “a leitura do seu mundo foi sempre fundamental para a compreensão da importância do ato de ler, de escrever ou de reescrevê-lo, e transformá-lo através de uma prática consciente”. (p. 63)

Por outro lado, sabe também que não é deixando o educando aprender de forma autônoma ou na interação com outro de nível intelectual semelhantes que o conhecimento “brotará” de forma espontânea. Observa-se, portanto, o papel mediador do professor na construção do conhecimento em três vetores: provocar, dispor e interagir neste sentido.

A formação escolar do leitor passa pelo crivo da cultura em que este se enquadra. Se a escola não efetua o vínculo entre cultura grupal ou de classe e o texto que for lido, o aluno não se reconhece na obra, porque a realidade representada não lhe diz respeito. (AGUIAR & BORDINI, 1993, p. 16)

Dispor de objetivos, elementos e situações; dar condições para que o educando tenha acesso a elementos novos, para possibilitar a elaboração de respostas aos problemas suscitados, superar a contradição entre sua representação mental e a realidade. Dando indicações, oferecendo subsídios, dispor de elementos para “combustível”. O professor no momento certo, do jeito adequado, deve proporcionar a oportunidade de ação e reflexão e interação entre aluno/leitura.

Assim, o aluno terá condições de aprender, e o

mais importante do que reconhecer a forma utilizada, é entendê-la dentro do contexto, e perceber que essa significação varia de acordo com o uso social da palavra. Quando desvinculamos a palavra da realidade, usando-as apenas como pretexto para decorar regras gramaticais, como se a língua fosse um sistema abstrato de normas, ou quando restringimos a leitura de um texto a uma única interpretação, estamos impedindo que venha à tona uma infinidade de outros sentidos possíveis, dando às nossas aulas um caráter monológico. (BAKHTIN, 2006, p. 192)

Não existe um caminho único para se tornar um leitor. Para sua concepção, deve se iniciar por textos simples do ponto de vista linguístico e depois passar para os mais complexos ou iniciar por temas próximos e partir para os mais distantes. Alguns preferem os grandes desafios desde o princípio porque sabem que eles têm algo a oferecer nem que seja a estranheza. Um bom caminho para alavancar o gosto pelos livros é procurar uma comunidade de leitores, podendo ser os professores da escola, amigos, parentes dentre outros. Ao compartilhar as experiências e as impressões sobre uma leitura procurando compreender os significados que a obra tem para os outros, conseqüentemente esse ato enriquece repertório do leitor. Outra vantagem desses diálogos permanentes é a troca de indicações de textos e autores, pois:

O ato de ler é um processo abrangente e complexo; é um processo de compreensão, de intelecção de mundo que envolve uma característica essencial e singular ao homem: a sua capacidade simbólica e de interação com o outro pela mediação da palavra. (BRANDÃO & MICHELITTI, *apud* CHIAPPINI, 1998, p. 17)

Compreende-se, então, que ler não é uma tarefa fácil, uma vez que se trata de capacidades humanas que muitas vezes se encontram desestimuladas e reavivá-las requer tempo e estratégias atrativas o suficiente para atrair o leitor.

A leitura se configura em determinadas práticas sociais. Entretanto, a leitura geralmente é rotulada como fundamental, importante, formadora de caráter dentre outros. Porém, é preciso observar que a leitura se apresenta sob diversas óticas, como quando se fala de leitura pode se remeter a muitas concepções dos valores culturais que propiciam os benefícios da informação é de sua importância. Dentro de uma perspectiva: a leitura, portanto, não é uma questão de tudo ou nada, é uma questão de natureza, de condições de modos de relação, de trabalho, de produção de sentidos, em uma palavra: de historicidade. (ORLANDI, 1988)

Vive-se em meio a grandes avanços tecnológicos na sociedade.

Desse modo, faz-se necessário que a educação acompanhe as inovações no intuito de diminuir as exclusões sociais tão explícitas na contemporaneidade. Assim sendo, a leitura se mostra um mecanismo essencial para que seja possível desenvolver reflexões críticas a respeito da realidade e dispor de conhecimentos fundamentais para a atuação e posição humana na sociedade. Desta forma, Martins por sua vez ressalta que a leitura e a escrita possibilitam ao cidadão integrar – se efetivamente à sociedade, ultrapassando o conceito restrito de leitura como decifrações da escrita.

O conceito de leitura está geralmente restrito a 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 políticas, social, econômica e cultural. (MARTINEZ, 1982)

Já para Cagliari (1993), a leitura é uma atividade profundamente individual e duas pessoas dificilmente fazem uma mesma leitura de um texto, mesmo científico. Ao contrário da escrita que é uma atividade de exteriorizar o pensamento, a leitura é uma atividade de assimilação de conhecimento, de interiorização, da reflexão.

[...] do ponto de vista da dimensão individual de letramento (a leitura como uma tecnologia), é um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas, que se estendam desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos, [...] refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo. (SOARES, 2003, p. 68)

A leitura consiste também em assumir um papel humanizado, que recria a experiência humana e possibilita a ampliação de vivências do leitor. É também uma forma de possibilitar ao homem a vigência do direito a um linguístico e os conhecimentos que lhe são postulados.

Pode-se de fato forçar a seguir quando se está à procura das “singularidades” de uma matéria ou de preferência, de um material, e não tentando descobrir uma forma quando se escapa à força gravitacional para entrar num campo de celeridade quando paramos de contemplar o escoamento de um fluxo laminar com direção determinada e somos arrastados por um fluxo turbilhonar; quando nos engajamos na variação contínua das variáveis, em vez de extrair delas constantes mudanças em que

A sociedade atual passa por rápidas e complexas mudanças, vive-se um momento aonde o fluxo de informações. É preciso lançar mão de recursos que estimulem a curiosidade, porque os alunos já vêm para a escola com uma bagagem bem significativa com relação a esses recursos e as informações trazidas por eles. (GALLO, 2008, p. 65)

Analisar a leitura como prática social e cultural resume em entender que as situações que o leitor vivencia ao longo de sua carreira acadêmica são historicamente divergentes. Desta forma, independente do momento ou lugar, a leitura deve ser concebida como objeto de desejo e interesse do aluno.

As reflexões que aqui se fazem sobre o leitor investigativo e sua formação à medida que se pretende entender a leitura que os constituíram como sujeitos inseridos em sociedade de cultura predominante. O mundo da leitura está presente à volta e é preciso compreender o lugar que ocupa no universo cultural e social do educando.

A metodologia do projeto será desenvolvida de forma bibliográfica e empírica e pela análise de discursos dialéticos da linguagem. Serão revisados autores clássicos que evidenciam a realização desse estudo e garantem uma visão crítica sobre a proposta do ponto de vista da linguagem e da formação do leitor. Além dessa revisão bibliográfica serão entrevistados os educandos e professores da área de linguagens que atuam em duas escolas públicas municipais de Vitória da Conquista: Escola Municipal Ridalva Correia de Melo, Escola Municipal Conceição Meira Barros. Utilizaremos de fontes documentais escritas e orais e oficiais objetivando analisá-las em suas muitas dimensões sociocultural e políticas. Serão também entrevistados gestores das escolas e autoridades da Secretaria de Educação e pais de alunos. Para análise dos dados catalogados será aplicado o método da concepção dialética do conhecimento a fim de interpretá-los de forma adequada e crítica. Será feito um levantamento bibliográfico para embasar teoricamente a pesquisa.

Toda e qualquer forma de trabalho científico, é preciso relembrar que todo trabalho dessa natureza tem por objetivo intrínseco a demonstração, o desenvolvimento de um raciocínio lógico e crítico. A ciência, enquanto conteúdo de conhecimentos, só processa como resultado da articulação do lógico com o real, da teoria com a realidade. Por isso, uma pesquisa geradora de conhecimento científico, e, conseqüentemente, uma tese destinada a retratá-la, deve superar necessariamente o simples levantamento de fatos e coleção de dados, buscando articulá-los no nível de uma interpretação teórica. (SEVERINO, 2007, p. 219)

Para que a pesquisa seja realizada com sucesso é imprescindível a interpretação crítica e profunda dos dados pesquisados. É preciso relacionar a práxis social.

A análise de dados levará em conta o aporte teórico a partir de uma visão de cunho histórico-crítico para melhor desvendar os retrocessos e avanços no debate acerca da temática em questão. É óbvio que as

práticas sociais possibilitam novas demandas para educação e a forma de encarar o aprendizado envolve outros anseios dos sujeitos em detrimento dos avanços tecnológicos e da dinâmica interna das novas formas de sociabilidade. O que nos remete a pensar as práticas pedagógicas e redimensionar o processo de aquisição do conhecimento

Essa temática proposta para pesquisa não se encerra mediante com o debate colocado. Pelo contrário a ideia é oxigenar a discussão para exigir maior interesse mediante o que se tem feito até o momento atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Vera Teixeira. BORDINI, Maria da Glória. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____; VOLOCHÍNOV, V. N. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. 12. ed. Trad.: M. Lahud e Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRAIT, B. (Org.). *Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campina: Unicamp, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*, vol. 2, Brasília: MEC/ SEF, 1987

CAGLIARI, Luis Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 1993.

FARACO, C. A. *Diálogos com Bakhtin*. Curitiba: UFPR, 2001.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1988, p. 80.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GALLO, S. *Deleuze e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- KLEIMAN, Â. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 1998.
- LEFFA, V. J. *Aspectos da leitura*. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.
- MARTINEZ, G. M. *As dificuldades de leitura poderiam ser explicadas por um atraso na manutenção do sistema nervoso*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 2006.
- SEVERINO, Antônio J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007
- SOARES, Magda. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Massagão. (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. São Paulo: Global, 2003.
- TEBBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever*. 1. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 2000.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. São Paulo: Libertad, 2002.
- YUNES, Eliana. *A leitura e a formação do leitor: questões culturais e pedagógicas*. Rio de Janeiro: Antares, 1985.

**LINGUAGENS MULTIMODAIS
E MULTILETRAMENTOS NA ESCOLA**

Regilene Henrique da Silva (UEMS)

regilene.sol@hotmail.com

Karla Ferreira da Costa (UEMS)

karlafcosta@terra.com.br

RESUMO

Este trabalho investiga através da pesquisa bibliográfica, o mundo contemporâneo das tecnologias aplicada a educação. Vivemos a era das tecnologias digitais, para isso o professor precisará promover uma pedagogia considerando o aluno como um ser inserido neste contexto digital, valorizando novas linguagens. Serão abordados neste trabalho de pesquisa bibliográfica os multiletramentos e as linguagens multimodais, segundo a opinião de vários autores. Este artigo também fará um relato de uma experiência docente obtida na Escola Estadual Dolor Ferreira de Andrade, Campo Grande – MS, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), no ano de 2015, no subprojeto do curso de letras (habilitação português/espanhol), intitulado “Leitura e Produção Textual na Formação e na Prática Docente do Professor Iniciante de Português: Uma Proposta de Ensino a Partir da Diversidade Textual”. Nossa experiência, desenvolvida em dupla de bolsistas, se concentrou nos primeiros e segundos anos do ensino médio, com os quais foram desenvolvidas atividades envolvendo a composição musical. A proposta envolveu o estudo do gênero poesia em forma de *rap*. A experiência envolveu atividades com o uso dos multiletramentos e linguagens multimodais a fim de analisar de que forma a cultura *Hip-Hop* pode influenciar nas produções textuais. Tendo em vista o amplo interesse dos alunos por essa manifestação cultural, temos procurado estratégias e metodologias para o ensino e leitura no espaço escolar, ligando a poesia ao gosto popular dos alunos.

Palavras-chave: Multiletramentos. Linguagens multimodais. Poesia.

1. Introdução

O ambiente on-line tem se mostrado propício à construção colaborativa. Nos últimos anos as escolas públicas vêm incorporando em suas atividades equipamentos como computadores, lousas digitais e projetores multimídias. Para os professores, no entanto, tem sido difícil desenvolver estratégias que usem esses recursos para ensinar os conteúdos. Ao contrário do que se espera, alguns educadores têm usado a tecnologia para reproduzir um modelo tradicional com aulas expositivas e pouca constru-

ção coletiva do conhecimento. Entendemos que como educadores precisamos promover o processo educacional de forma diferente e apoiar abordagens originais que levem ao aprendizado com sentido.

Neste trabalho de pesquisa, foram feitas leituras das obras de alguns autores que abordam o tema dos multiletramentos e linguagens multimodais, citamos, por exemplo, Rojo (2013), Takaki & Maciel (2014), entre outros autores, mas como obra principal Rojo (2013). A escolha de tais obras surgiu a partir do conhecimento prévio da autora, nas aulas de graduação que ela teve com o Prof. Dr. Ruberval Maciel, no curso de letras e espanhol da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS) no ano de 2013.

A princípio faremos uma explicação geral sobre multiletramentos e linguagens multimodais, e ao longo do artigo, pretendemos trazer a discussão e a problematização do uso dos multiletramentos em sala de aula onde faremos uma breve consideração da experiência desenvolvida na escola estadual Dolor Ferreira de Andrade, no município de Campo Grande (MS). Faremos uma análise e procuraremos conceituar o que são os multiletramentos e as linguagens multimodais baseados na obra e na experiência da autora Profa. Dra. Roxane Rojo e alguns autores citados.

Diante da nossa realidade, observamos que o mundo passa por transformações profundas, vivemos na era digital que envolve múltiplas linguagens, para se fazer uma leitura do mundo globalizado multifacetado e multicultural precisamos ter uma pedagogia voltada para esse mundo de *multis*. Por isso surgiu a pedagogia dos multiletramentos, que melhor entende e estuda essas transformações. Assim como o mundo as pessoas também mudaram, percebemos que há um grande choque de gerações, e que uma escola baseada só na leitura e escrita no papel, faltam-lhe mais opções que tragam interesses para o educando, porque o mundo lá fora está cheio de sons e imagens e interações sociais por meio de dispositivos eletrônicos e redes sociais. Por isso o educador precisa se perguntar, será que o que eu estou ensinando em sala de aula para o meu aluno é coerente com a realidade que ele vive? Que sentido isso tudo faz para ele? Esses são os questionamentos que devemos fazer, para que possamos oferecer uma educação de qualidade e que tenha sentido para nossos alunos.

2. Multiletramentos

A contemporaneidade coloca novos desafios aos letramentos e as teorias. Rojo (2013), tendo em vista essa posição, trazer para a sala de aula uma pedagogia que entenda essa contemporaneidade de mudanças é o que se faz mais sentido para nós educadores. Logo, Rojo (2013) traz o conceito de *multiletramentos*, criado pelo Grupo de Nova Londres, que busca apontar, por meio do prefixo *multi* para dois tipos de "múltiplos" que as práticas de letramento contemporâneas envolvem, por um lado, a multiplicidade de linguagens, semioses e mídias envolvidas na criação de significação para os textos multimodais contemporâneos, e por um lado, a *pluralidade* e a *diversidade cultural* trazidas pelos autores e leitores contemporâneos a essa criação de significação (ROJO, 2013, p. 14). Dentre as grandes áreas que contemplam essa complexidade e inter-relação, o letramento multimodal recebe atenção especial por incorporar e reunir os saberes necessários para lidar com esses diversos modos semióticos.

Kalantzis e Cope, citados por Rojo (2013), chamam a atenção para o fato de que a modernidade tardia não mais organiza a divisão do trabalho em linha de produção e consumo, mas que, no pós-fordismo, espera-se um trabalhador multicapacitado e autônomo, flexível para a adaptação a mudança constante. A logística de negociar diferenças e mudanças leva a organização do trabalho a uma nova fase, a da diversidade produtiva, inclusive em termos de especialização em nichos de terceirização da produção e da customização do consumo. Para os autores, educar para essa realidade requer uma epistemologia e uma pedagogia do pluralismo. Uma maneira particular de aprender e conhecer um mundo em que a diversidade local e a proximidade global tenham importância crítica. (KALANTZIS & COPE, 2006a, p. 130 *apud* ROJO)

No âmbito da educação para ética e política, o pluralismo cívico serve, segundo os autores, a escola buscar desenvolver nos alunos a habilidade de expressar e representar identidades multifacetadas apropriadas a diferentes modos de vida, espaços e trabalho em que cidadãos se encontram: a ampliação de repertórios culturais apropriados ao conjunto de contextos em que a diferença tem que ser negociada.

Assim segundo Wielewicki (2014), Cope e Kalantzis (2000) falam de quatro formas arquetípicas modernas de educação: exclusão, assi-

milação, multiculturalismo e pluralismo. Educação como exclusão na vida dos autores, significa não ser capaz de ser admitido.

A segunda forma, educação com assimilação, significa transpor as dificuldades através do processo educacional. Quando raros casos conseguem transpor as barreiras, tornam-se os letrados no sentido de passarem a fazer parte do mundo oficial e do discurso de poder. E o caso de alunos de baixa renda, sem tradição de escolaridade nas famílias, que conseguem ser bem-sucedidas em seu processo de escolarização e conseguem atingir o prestígio no trabalho, mas as dificuldades continuam lá para outros alunos em situação semelhante.

A terceira forma, educação como uma forma superficial de multiculturalismo, significa que, em um nível superficial, a variedade de estilos de vidas e conhecida e até elogiada, mas em nível mais profundo, o aluno ainda tem que se mostrar capacitado de acordo com os padrões de comportamento mais valorizados pela sociedade. Ou seja, membros de grupos minoritários, como os indígenas, podem fazer sua cultura e valores conhecidos, mas eles terão de desenvolver os padrões aceitos pela sociedade dominante. (WIELEWATSKI, 2014)

Para Wilewastski (2014), se a educação pluralista prevê que diversos padrões de vidas sejam genuinamente respeitados, podendo até levar a mudanças nos padrões tidos como dominantes, precisamos encarar o fato de que existem diversas formas de se perceber o mundo ou construí-lo, ou seja, diversas epistemologias. Existem diferentes de se pensar sobre as coisas do mundo e de se atuar nele, e pensar e agir em um processo conjunto, ou seja, desenvolvemos pensamentos sobre algo a partir daí agimos de acordo com nossos pensamentos e, ao mesmo tempo nossos pensamentos são resultados de ações desempenhadas como hábitos. Esses pensamentos e ações são escolhas individuais, mas ao mesmo tempo são determinados pela sociedade em que estamos inseridos, com suas histórias de vida. Seguimos determinada religião, por exemplo, por ter herdado esses hábitos pelos nossos pais, e isso implica determinadas atitudes nas comunidades em que vivemos e na forma como resolvemos problemas. Ao mesmo tempo, alguém inserido em outros hábitos religiosos tomara decisões diferentes das nossas para os mesmos problemas.

O papel da pedagogia deve ser estruturado e direcionado na sociedade contemporânea, na medida que alcance ser transformadora nesse contexto caso desenvolva “uma epistemologia do pluralismo”, que viabi-

liza acesso, sem que as pessoas precisem apagar ou deixar para traz suas identidades e vivencias culturais e sociais, isto é, essa pedagogia, assim como esclarece Rocha (2010), procura redesenhar caminhos de preparar o aluno para agir protagonisticamente no mundo.

3. *Multiletramentos significado da contemporaneidade*

Segundo Rojo e Moura (*apud* ROJO, 2012, p. 13), é bom enfatizar que quando a autora fala sobre multiletramentos, ela aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de construção de textos. Assim esse conceito difere do conceito de “*letramentos (múltiplos)*” que não faz senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não na sociedade em geral”.

O conceito de letramento multimodal foi apresentado pela primeira vez no manifesto de 1996 do Grupo de Nova Londres, uma das ideias principais que informaram, foi a noção de multiletramentos que obtiveram uma crescente complexidade de diferentes modos semióticos. O letramento multimodal recebeu atenção especial por incorporar saberes necessários para lidar com os diversos modos semióticos. A linguagem multimodal revelou a essência desse processo: compreender e produzir significados por meio da combinação e do arranjo de diferentes modos semióticos. Santaella (2007) fala das diferentes mídias (mídia, multimídia, metamídia) quando lidamos com o ambiente digital. Rojo (2013) cita Cope e Kalantzis (2008a) para salientar a importância da criação de contextos de aprendizagem que despertem a sensibilidade dos aprendizes para o mundo global digital.

Para Rojo (2013), um design de currículo pluralista, culturas e identidades dos aprendizes devem fazer parte da construção do conhecimento. Para isso, ainda na opinião da autora, é preciso levar em conta três elementos da aprendizagem: os modos de aprendizagem, os conteúdos de aprendizagem e o grupo envolvido no contexto estabelecido no processo de aprendizagem. Que isso quer dizer? Na opinião da autora ela diz que as diferenças culturais indenitárias são positivas nesse contexto

de aprendizagem, pois podem conduzir o aprendiz à percepção e a colaboração com essas diferenças de ordem física ou cognitiva.

Rojo (2013) citando Santaella (2008) diz que a comunicação sem lugares fixos e o armazenamento de informações acentua uma cultura de mobilidade, produzindo e fazendo circular inúmeros bens simbólicos. Santaella (2008) ainda argumenta que o design digital e as hipermídias constituem novas linguagens que fazem germinar formas de pensamento heterogêneas, mas convergentes e não lineares (ROJO, 2013), essa não linearidade que faz toda a diferença no processo, pois como sabemos o mundo globalizado muda a cada instante e as informações ficam cada vez mais rápidas, e suas implicações estamos conhecendo agora.

4. A prática dos multiletramentos na escola

Vivemos cada vez mais num mundo tecnológico, onde a informação ficou mais rápida e fragmentada, o celular tornou-se uma ferramenta indispensável na vida de todos, com acesso a informações simultaneamente da maneira que acontecem, estamos conectados, mediante a rede mundial net. Não podemos mudar essa situação que permeia a todos os ambientes, inclusive a escola. Para isso devemos nos preocupar em transformar essa fragmentação de informação em conhecimentos valorizados pela escola, e tornando nosso educando em um cidadão aberto a diversidade cultural, respeitando a pluralidade étnica e a convivência *on-line*.

As práticas multiletradas se originaram com as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Dessa maneira, a formação de professores envolve ainda a capacidade de lidar com a multimodalidade textual, ou seja, a capacidade de ler, produzir ou assistir textos tanto orais e escritos quanto digitais ou impressos, que combinem diversos modos semióticos- linguísticos, imagético, sonoro, gestual, espacial) e de agir de maneira crítica frente à realidade nos mais distintos contextos sociais. (WALSH, 2010)

Em relação ao pensamento Bakhtiniano de que a palavra é ideológica por natureza é que nenhum significado é fixo, a pedagogia dos multiletramentos destaca o “reconhecimento da diversidade étnica, linguística, indenitária e cultural, assim como das múltiplas maneiras de se (re)construir sentidos pelas igualmente diversas formas e meios de comunicação”(ROCHA, 2010, p. 67).essas relações são desconstruídas ao

considerar questões histórico da linguagem, questionando, os processos pelos quais a linguagem, ideologia e poder, pois, segundo Cope e Kalantzis (2006, p. 7) somos “herdeiros de padrões e convenções de sentidos, ao mesmo tempo que somos criadores ativos de sentidos”, ou seja, segundo essa teoria, professores e alunos são potenciais agentes de mudanças sociais uma vez reconhecendo os sentidos e discursos postos, questionando-se a ponto de reconstruí-los numa perspectiva crítica e mais igualitária. Com os pressupostos básicos dos multiletramentos, entendemos que a “língua não apenas comunica, ela também inclui, exclui, transmite ideologias, liberta, conscientiza, aliena”. (SOUSA, 2011, p. 140)

Servindo, portanto, a inúmeras práticas sociais dadas por meio das diversas linguagens que circulam nos diferentes gêneros textuais e mídias. Diante disso, entendemos que a pedagogia dos multiletramentos visa a tornar o ensino mais significativo para o aluno, aproximando a escola á vida, (ROJO, 2012; ROCHA, 2010)

Diante da multiplicidade linguagens, mídias e tecnologias, necessário se faz saber dominar o áudio, vídeo, tratamento de imagem e diagramação, entre outros. Segundo Rojo, são requeridas novas práticas de leituras, escrita e análise crítica; são necessários novos multiletramentos. Os multiletramentos funcionam, segundo a autora, com algumas características importantes:

- a) são interativos (colaborativos)
- b) fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas e
- c) são híbridos, fronteiros, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas)

Rojo considera que essas novas formas de produção configuram e circulam textos, mudando relativamente os meios de comunicação e circulação de informação e o surgimento e ampliação contínuos de acesso ás tecnologias digitais da comunicação e da informação provocaram a intensificação vertiginosa e a diversificação da informação nos meios de comunicação analógicos e digitais, que por isso mesmo, distanciam-se hoje dos meios impressos, muito mais morosos e seletivos. Segundo alguns autores (CHARTIER, 1998; BEAUDOUIN, 2002) implicando, se-

gundo alguns autores mudanças significativas nas maneiras de ler, produzir e fazer circular nos textos nas sociedades provocaram, portanto, novas situações de produções leitura-autoria.

Para Rojo, o leitor poderia ser chamado relator, devido a situações de produção de leitura autoria, que segundo Beaudouin (2002, p. 207), caracterizam-se pelo fato de que:

O texto eletrônico altera as relações entre leitura e escrita, autor e leitor altera os protocolos de leitura uma de suas particularidades é a de que a leitura e a escrita se elaboram ao mesmo tempo, numa mesma situação e num mesmo suporte, o que é nitidamente diverso da separação existente entre a produção do livro (autor, copista, editor, gráfico) seu consumo pelo leitor na era do impresso ou do manuscrito. Isso porque, a internet, por sua estrutura hipertextual, articula espaços de informação e ferramentas de comunicação, propondo um conjunto de dispositivos interativos que dão lugar a novos escritos.

Esses “novos escritos” segundo Rojo (2013) dão lugar a novos gêneros discursivos, quase diariamente: *chats, páginas, twits,azines, epulps, fanclips* etc. E isso se dá porque dispomos de novas tecnologias e ferramentas de leitura-escrita, que, convocando novos letramentos, configuram os enunciados/textos em multissemioses ou em sua multiplicidade de modos de significar.

Como disse Beaudouin, que se valem as possibilidades hipertextuais, *multimidiáticas e hipermediáticas* do texto eletrônico e que trazem novas feições para o ato da leitura, para a autora, não basta mais a leitura do texto verbal escrito – é preciso colocá-lo em relação com um conjunto de signos de outras modalidades de linguagem imagem estática, imagem em movimento, som (fala) que o cercam, ou intercalam ou impregnam. Inclusive, esses textos *multisemióticos* extrapoláramos limites dos ambientes digitais e invadiram também os impressos (jornais, revistas e livros didáticos. (ROJO, 2013, p. 20-21)

Essas características impõem um novo modo de conceber, por exemplo a autoria e a recepção dos enunciados. Ou seja, o processo de produção textual não é mais exclusivamente linguístico, integram som imagem, som movimento, além disso, não se vivencia mais uma produção estritamente individual ou de mão única (aluno-professor), mas colaborativa de um sujeito pode contribuir para a produção e textualização. Portanto, esses objetos discursivos (hipermodais e polifônicos) desafiam a repensar as concepções enunciativas de produção e leitura de enunciados.

Precisamos pensar um pouco em como novas tecnologias de informação podem transformar nossos hábitos institucionais de ensinar e aprender (LEMKE, 2010, p. 28). E é nesse contexto de aprendizagem utilizando novas tecnologias de informação, é que a autora Rojo (2012) menciona uma atividade muito interessante, desenvolvida com seus alunos do primeiro ano de Letras, onde ela utilizou um anime para discutir com seus alunos, sobre os novos textos envolvidos nos multiletramentos e nos seus critérios estéticos. A autora destaca que seus alunos são como produtores, na realização da atividade desenvolvida. Como produtores, eles tinham critérios estéticos, muito específicos, e que para avaliarem deveriam ter conhecimento e domínio de uma série de multiletramentos, como por exemplo: qual era o ritmo e a referência da letra da canção guia do anime; como cortar do vídeo fonte imagens adequadas a esse ritmo e a essa referenciarão de maneira adequada na montagem do novo vídeo ou anime. Enfim, uma série de multiletramentos responsáveis pelo efeito de sentido do anime. Esse trabalho que a autora fez com seus alunos é um bom exemplo de como utilizar os multiletramentos na escola.

Nossa experiência docente obtida na Escola Estadual Dolor Ferreira de Andrade, Campo Grande – MS, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) desenvolvido pela Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), no ano de 2015, no subprojeto do curso de letras (habilitação português/espanhol), intitulado “Leitura e Produção Textual na Formação e na Prática Docente do Professor Iniciante de Português: Uma Proposta de Ensino a Partir da Diversidade Textual”. Foi desenvolvida em dupla de bolsistas, se concentrou nos primeiros e segundos anos do ensino médio, com os quais foram desenvolvidas atividades envolvendo a composição musical. A proposta envolveu o estudo do gênero poesia em forma de *rap*. A experiência envolveu atividades com o uso dos multiletramentos e linguagens multimodais a fim de analisar de que forma a cultura *Hip-Hop* pode influenciar nas produções textuais. A experiência com os multiletramentos também se desenvolveu de maneira muito positiva. Fizemos uso de ferramentas multimídias, como por exemplo, computador, vídeos do *Youtube*, celular, e etc. Os alunos gostaram muito e participaram de todas as atividades propostas. A proposta envolveu em transformar o gênero poesia de Vinícius de Moraes em *rap*, e o resultado foi que eles conseguiram ler a poesia e conseguiram dar o próprio ritmo da poesia no ritmo do *rap*. Outros, porém, como autores preferiram fazer o seu próprio *rap*, baseados na poesia e outros preferiram representar a poesia em forma de desenho e ilus-

trações com um cunho bastante crítico. Também foram utilizados na aula de regência do PIBID, a música dos Racionais Mcs, Negro Drama e Homem na estrada relacionando com a poesia de Vinícius de Moraes Operário em construção, onde foi discutido com eles as questões sociais do negro e do pobre na sociedade e da forma como são tratados e excluídos pelas esferas de poder que controlam as relações de trabalho. O resultado foi muito satisfatório, envolveram-se na discussão, colocando suas opiniões e pontos de vista, depois fizeram desenhos e outros compuseram um *rap* para representar essas situações colocadas no *rap* e na poesia.

Sabendo que essa forma de trabalhar com imagens, sons e vídeos, é muito mais comum na prática com adolescentes, porque estão bem mais envolvidos, como anteriormente citado, o uso do celular para essas atividades. Por isso nessa prática tão familiar entre os adolescentes, a autora Rojo menciona que ao invés de impedir, disciplinar o uso da Internet, podemos investigar, e invés de proibir o celular em sala de aula, podemos usar para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem e a fotografia (ROJO, 2012, p. 27). Uma das habilidades para interagir nesses ambientes é manipular conhecimentos sobre o potencial de modos semióticos diversos e compreender que a escolha entre textos impressos ou eletrônicos, construídos com base na combinação de imagens, sons ou palavras depende de propósitos e contextos definidos, nessa perspectiva, são indispensáveis novas práticas, tanto de produção quanto de análise crítica.

5. Considerações finais

Em virtude das considerações feitas ao longo desse artigo, compreendemos o verdadeiro sentido dos multiletramentos, que o termo multiletramentos surgiu referente a novas pedagogias do letramento e defere do conceito de letramentos, por se referir a multiplicidade e a variedade das práticas na nossa sociedade, que envolve também a multiplicidade cultural quanto a construção de sentido dos textos, que podem ser digitais, áudio e visuais etc.

Neste contexto é de suma importância que para se trabalhar com a pedagogia dos multiletramentos, o professor, deve estar livre de preconceito e promover a igualdade, e também de ter conhecimento para lidar

com a novas tecnologias da informação e linguagens multimodais, para que a aprendizagem tenha sentido para os educandos. E tendo em vista também a formação do educando em um cidadão crítico e apto a viver e a integrar-se num mundo cada vez mais globalizado, onde as tecnologias da informação exercem grande influencia, e que o educando dentro do processo não seja apenas um sujeito passivo, mas um coautor e produtor de novos conhecimentos.

Criando as ideias de Rojo e outros autores citados, devemos esperar que as pessoas saibam guiar suas próprias aprendizagens na direção do possível, do necessário e do desejável, que tenham autonomia e saibam buscar como e o que aprender, que tenham flexibilidade e consigam colaborar com a sociedade.(Rojo, 2012:27).Saber agir em diferentes espaços e contribuir para a construção de novos significados, utilizando ferramentas e tecnologias da informação (TICS) constitui um verdadeiro desafio para todos os educadores. Ainda se precisa muitos estudos para avaliar o impacto do uso das tecnologias na educação, pois se trata de um evento recente e ainda temos poucos estudos que avaliam essa influência na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ROCHA, Cláudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). *Língua estrangeira e formação cidadã; por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes, 2013

ROJO, Roxane. (Org.). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICS*. São Paulo: Parábola, 2013.

_____; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SANTAELLA, LÚCIA. *O que é semiótica*. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

TAKAKI, NraHiroko; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014

LITERATURA E LETRAMENTO: UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA

Feliciano Cândido Parente (UFAC)
parentefeliciano@gmail.com

Resumo

Tradicionalmente, a recorrência à literatura no ensino da língua materna no ensino fundamental na escola pública no Brasil se limita mais à busca do prazer e do entretenimento. Daí que esta proposta de intervenção quer contribuir para romper com esse paradigma. Este trabalho que versa sobre o ensino de língua portuguesa tem como ferramenta principal o uso da literatura no 7º ano do ensino fundamental. O objeto de ensino proposto baseia-se na perspectiva de que o domínio da língua implica a possibilidade de promoção da cidadania e de participação social e, em se tratando da literatura, o uso desta deve ir além do entretenimento. A proposta em questão visa sobretudo à formação de leitor crítico e iniciação à produção textual. Serão abordadas à luz de Coutinho (1978); Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004); Feire (1983); Kleiman (2002); Lajolo (1997); PCN (1997); Soares (1998), dentre outros teóricos, as temáticas: a literatura, conceitos e funções; A literatura na escola; letramento literário e sua importância na escola. Esta proposta de intervenção pedagógica, será desenvolvida a partir de uma sequência didática, cujos procedimentos partirão da apresentação do plano aos alunos, a fim de garantir maior aceitação e participação dos mesmos. Espera-se que a atividade possa contribuir de forma significativa para ampliar as competências de leitura e de escrita do aluno e que este possa melhor exercer sua própria autonomia dentro da sociedade.

Palavras-chave: Ensino. Leitura. Letramento literário.
Formação de leitores. Ensino fundamental. Proposta didática

1. Introdução

Este artigo busca discutir a formação do leitor de literatura a apresenta uma proposta com vistas ao letramento com alunos do ensino fundamental. O tema deste trabalho se justifica por se tratar de uma atividade que privilegiará a ferramenta leitura literária no ensino da língua materna no último ano do ensino fundamental na perspectiva da formação do educando para uma ética humanística e cidadã. A leitura do texto literário será focada não apenas no nível do deleite e do prazer estético, mas também, sobretudo, no nível da contextualização e da reflexão, relacionando a arte literária e realidade social. Procura romper-se, assim, com a prática do ensino da língua além de uma teoria da linguagem, indo-se na perspectiva dos multiletramentos na escola, promovendo competências de um leitor crítico capaz de produzir textos com autonomia.

Há que se reconhecer o avanço do ensino de língua portuguesa no Brasil nas últimas décadas promovendo a formação de leitores e a produção escrita, a partir dos vários gêneros textuais, conforme propõem os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL/MEC, 1997) no ensino fundamental. Mas há ainda muito que se avançar nesse item, porque é inegável que a leitura literária e a escrita se constituem como ferramentas básicas no processo ensino e aprendizagem. Essa prática pedagógica oportuniza aos alunos se tornarem leitores e produtores de textos de forma autônoma. Mas essa tarefa não pode se realizar de maneira aleatória. Essas atividades devem ser realizadas de forma planejada. Devem levar em conta e partir da vivência e da experiência dos alunos.

Nesse sentido, verifica-se que no cotidiano escolar brasileiro a leitura de textos literários ainda se realizada com frequência promovendo a formação de leitores passivos. Essa prática pedagógica concebe a leitura em sala de aula privilegiando apenas a decodificação, “[...] uma prática muito empobrecedora”, conforme Kleiman (2002). O uso dos gêneros literários se limita, nesse ambiente, a servir de suporte para estudos dos fatos gramaticais com atividades de interpretação previamente prontas.

Assim sendo, este trabalho busca responder à dificuldade que os alunos têm no trato com a leitura e com a escrita. Pretende-se, assim, contribuir para melhor desenvolver essas habilidades dos alunos, incluindo interpretação, produção textual e refletir sobre a relação entre o fazer literário, a história e a sociedade.

2. *Literatura: conceito e funções*

Historicamente, a literatura sempre esteve ligada à formação intelectual do homem e ao signo linguístico, que carrega consigo o universo, a bagagem cultural de um povo, por ser a língua falada ou escrita o principal veículo de transmissão e de reprodução da cultura humana. Então a língua é um anterior à literatura e esta é construída ou produzida a partir do sistema linguístico, mas, tanto quanto a língua, o fazer literário reflete a realidade cultural.

A literatura é um fenômeno estético. É uma arte, arte da palavra. Não visa a informar, ensinar, doutrinar, pregar, documentar. Acidentalmente, secundariamente, ela pode conter história, filosofia, ciências, religião. O literário ou o estético inclui precisamente o social, o histórico, o religioso, etc., porém transformando esse material em estético. (COUTINHO, 1978, p. 8)

Com esse conceito, dá-se à literatura o estatuto de arte. E o mate-

rial de trabalho dessa arte é a palavra. Qualquer conteúdo de qualquer atividade humana, portanto, pode ser descrito artisticamente e transformado na literatura.

Mas a supra realidade criada pela literatura, ainda que na ficção, estabelece uma estreita relação com o leitor ou apreciador.

A literatura é a porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso da leitura de cada um. (LAJOLO, 1997, p. 43)

O mundo recriado pela literatura é capaz de marcar aquele que o utiliza. Por isso Marisa Lajolo conceitua literatura como algo não passageiro e capaz de incorporar-se ao leitor, mesmo depois de concluir a leitura de uma obra. Trata-se de um conceito significativo por estabelecer relações e cumplidades entre autor, leitor e o signo linguístico.

Ao utilizar a literatura em sala de aula, no processo de ensino de línguas, o professor está ampliando o universo de leitura e de escrita do aluno para o mundo da arte, em que o artista da palavra lida com o encantamento de criar contextos diferentes daqueles usados no cotidiano, o mundo onde se lida com o estranhamento da palavra.

No texto literário, o autor cria e proporciona uma supra realidade, capaz de simbolizar diferentes forma de representação do mundo captado pela percepção e pelo imaginário. Esse universo, essa supra realidade, imita a realidade, que parece verdadeira ao apreciador da obra de arte literária.

Entretanto, nesse sentido, o professor de ensino fundamental precisa saber escolher as obras com as quais vai trabalhar com seus alunos e como vai trabalhá-las, para despertar nos mesmos a esperada motivação para leitura, para recriação e criação de textos também literários.

3. A literatura na escola

Tradicionalmente, a literatura na escola só é valorizada no ensino médio. No Amazonas, principalmente nos anos 80 e nos anos 90, o ensino da língua ma5.1.2. *Módulo 2 – Vídeo-aula com o filme O terna* se dividia entre dois componentes curriculares: o de língua portuguesa e o de literatura brasileira, distintamente. Dessa forma, parecia tratar-se de dois

conhecimentos distintos. No ensino de literatura, priorizava-se o estudo da história da literatura – da delimitação por época de cada estilo, dando-se destaque às características de cada estilo, autores representantes de obras mais expressivas de cada escola literária, segundo registros dos livros didáticos geralmente distribuídos nas escolas públicas.

Com as *Diretrizes Curriculares Nacionais* e com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (BRASIL/MEC, 1997), tenta-se mudar essa concepção do papel da literatura no ensino de língua materna no fundamental e no médio. De acordo com essas diretrizes, os textos literários devem e podem ser utilizados como uma variável da língua. Porém é preciso esclarecer à criança e ao adolescente que se trata da imitação de uma realidade, próxima de nós, como os sonhos e as emoções. Nenhum texto deve ser apenas um pretexto para o ensino da língua.

Segundo estatísticas internacionais, a formação do leitor ocorre até quatorze anos e essa formação deveria ter início no lar com os pais, que hoje, geralmente, por força das circunstâncias adversas no mundo moderno, delegaram esse trabalho aos professores na escola, os quais devem acolher com muita alegria esse encargo. Esse dado indica o quanto é imperativo e fundamental o investimento no sentido do ingresso da criança e do adolescente no mundo da leitura.

Porém, é preciso planejamento. Nesse sentido, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997, p. 72-73) sugerem algumas atividades a serem desenvolvidas no ensino fundamental, objetivando as práticas didático-pedagógicas para ensino da língua materna. Neste sentido, relacionam-se vários gêneros discursivos para o trato com a linguagem oral e para a linguagem escrita: contos, mitos, lendas, poemas, saudações, notícias, anúncios, receitas, impressos em embalagens, cartas, quadrinhos, relatos históricos etc.

Não se pode negar os avanços do ensino de língua na escola nessa perspectiva, incluindo projetos de leitura colaborativa. São intervenções que lançam mão do texto literária que podem fazer a diferença, mas o desafio ainda é grande por parte de escola, até porque muitos professores ainda não se engajaram nessa prática, ou porque não entendem ou porque resistem a esse novo olhar sobre o ensino da língua materna.

4. Letramento literário e sua importância

É prudente que se comece por buscar uma definição para letra-

mento. Para Freire (1983, p. 8) “[...] aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, prender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não numa manipulação mecânica de palavras, mas numa relação dinâmica que vincula linguagem e realidade”.

Definir o que é letramento implica necessariamente confrontá-lo com a noção de alfabetização, pois esta consiste na aquisição e domínio de uma tecnologia e o letramento consiste no uso social dessa tecnologia adquirida. Já segundo Soares (1998), ao contrário do que se pensou por muito tempo, o simples conhecimento das letras (alfabetização) não é suficiente para o uso competente da língua escrita (letramento). A simples aquisição de uma tecnologia não garante ao indivíduo fazer uso dela automaticamente nem autonomamente. Uma pessoa pode adquirir uma tecnologia ou conjunto de conhecimentos, mas não fazer uso desses conhecimentos adquiridos. Assim, o letramento seria o uso efetivo dessa tecnologia. Oferecer a tecnologia é importante sim, mas não se pode ficar apenas nisso. O desafio hoje é não só alfabetizar, mas letrar a criança e o adolescente. É preciso inserir esse educando no mundo letrado, proporcionando-lhe o contato com diferentes usos de escrita na sociedade. Essa inserção começa muito cedo, antes da alfabetização, quando a criança começa a interagir socialmente fazendo uso das práticas de letramento em sua vida social. Antes mesmo de chegar à escola a criança já começa a ler o mundo ao seu redor, a partir da família, de propagandas e dos produtos que consome etc.

Precisa-se entender que o letramento é cultural, que as crianças já vão para a escola com o conhecimento adquirido no cotidiano. A escola deve continuar o desenvolvimento da das crianças e dos adolescentes nesse processo, desenvolvendo práticas que tornem o educando capaz de dominar não só o código de sua língua, mas também capaz de compreender o sentido dos textos que lê, tomando por base o pensamento freiriano sobre o ato de ler.

[...] não se esgota na decodificação pura da palavra escrita, mas [...] se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1983, p. 11-12)

Por isso, o professor deve por em prática em suas aulas atividades diversificadas de leitura e de escrita que levem o aluno a tornar-se competente no uso dessas habilidades. Deve envolver o aluno no processo de

construção da escrita, contribuindo para que o mesmo se torne letrado. Deve observar procedimentos importantes como considerar o conhecimento prévio do aluno, valorizar as práticas de letramento do educando, para que este possa ler e escrever com função social. O professor deve utilizar textos reais de circulação social e utilizar a leitura como forma de interação.

5. Proposta de intervenção

Esta proposta de intervenção pedagógica com vistas ao letramento não tem a pretensão de ser um trabalho pronto. Será realizada com três turmas de 30 alunos do 7º ano do ensino fundamental, no mês de fevereiro e março de 2016, em uma escola pública da rede estadual de ensino, na cidade de Tefé, Amazonas. A atividade terá como metodologia uma sequência didática, conforme proposta de Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), na perspectiva interacional da linguagem.

O gênero textual em foco a ser trabalhado será o “conto” literário e as atividades se realizarão em cinco etapas, iniciando pela “apresentação da situação proposta” até a “produção final”. A escolha desse gênero literário escrito dá-se por se tratar de um gênero cuja origem é na oralidade e que está ligado à dramatização.

Há todo um repertório no modo de contar e nos detalhes do modo de como se conta – entonação de voz, gestos, olhares, ou mesmo algumas palavras e sugestões –, que é passível de ser elaborado pelo contador, neste trabalho de conquistar e manter a atenção do seu auditório. (GOTLIB, 1991, p. 13)

Além disso, o conto é uma narrativa curta cujo conflito, tempo e espaço são abreviados, bem como apresenta poucas personagens. É um gênero conhecido pelos alunos, haja vista que desde cedo a criança ouve histórias contadas pelos adultos, seja em casa, seja na escola. Mas estes podem conhecê-lo melhor em seus elementos constituintes, em suas características principais, e produzi-lo de forma organizada. Esse é um dos principais propósitos desta atividade.

A sequência didática se desenvolverá nas seguintes etapas:

5.1. Apresentação da situação

Neste primeiro momento, em uma aula de 50 minutos, será apresentada a proposta aos alunos. Eles serão informados dos objetivos da

atividade, do que se trata e como será desenvolvida. Ou seja, serão avisados de que lerão uma fábula e contos literários e que posteriormente produzirão contos a serem publicados no mural da escola. Ainda neste primeiro momento, serão indagados a respeito do que sabem sobre fábula e sobre conto, as características desses gêneros, diferenças e semelhanças.

Nesse momento, os alunos serão informados ainda de que serão avaliados no decorrer das atividades, do início ao final.

5.1.1. Módulo I – Introdução à sequência didática – apresentação do gênero conto

Aqui se inicia a sequência didática propriamente dita, com a apresentação de dois textos fotocopiados: a fábula "A reflexão dos animais espoliados", de Isaac Lewis, e o conto "O homem nu", de Fernando Sabino. Essa atividade se desenvolverá em duas aulas subsequentes de 50 minutos.

De início, não lhes será dito qual texto é fábula e qual deles é o conto. Em seguida, após a leitura individual feita em voz alta por cinco ou seis alunos, é que se vai indagar qual deles é a fábula e qual deles é o conto, justificando o porquê do enquadramento dos textos nesse ou naquele gênero. O professor fará, nesse sentido, considerações acerca dos elementos constituintes, das características básicas e da estrutura de cada texto em questão. Explicitará a função da fábula e a mensagem de moral que faz parte desse gênero.

A fábula em questão narra uma relação de injustiça entre os animais – alguns animais, estando em situação faminta, se agrupam e se aventuram numa caçada e, ao capturarem a presa, na divisão do alimento, o leão tenta lesar os demais do grupo, que têm duas alternativas: aceitar ser espoliados ou enfrentar o leão. Fazendo equivalência, uma comparação o professor fará com os alunos uma reflexão sobre a estrutura da sociedade atual, sobre as relações de poder e a respeito das relações de trabalho que se estabelecem no interior da sociedade por conta dessa estrutura injusta em que as riquezas se concentram nas mãos de alguns enquanto a maioria expressiva da população é desprovida de bens materiais.

Quanto ao conto "O homem nu", serão discutidas a partir dessa história questões de honestidade no mundo dos negócios, na vida em sociedade. O famoso "jeitinho" que sempre se dá para tirar proveito pró-

prio. Afinal, o conto dado aos alunos trata desses temas. Outro aspecto a ser discutido nos textos são os tipos de discursos presentes e suas características: o discurso direto e o indireto e como as falas das personagens são marcadas nos textos. Também será abordado o tipo e o nível da linguagem utilizada em ambos e o quanto o conto escrito se distingue do conto oral.

Ao final desta etapa, será solicitado de cada aluno uma produção textual. Cada aluno deverá escrever um final diferente ou para a fábula ou para o conto. Essa atividade escrita será entregue ao professor no módulo seguinte. Nessa atividade o professor registrará as ocorrências de uso inadequado da língua nessa instância.

5.1.2. Módulo 2 – Vídeo-aula com o filme O homem nu – adaptação do conto

Essa atividade com o filme *O homem nu* se realizará em duas aulas subsequentes de 50 minutos. Após a projeção do filme, cuja duração é de 78 minutos, será feita uma discussão sobre o conteúdo do conto e o conteúdo do filme, que é uma adaptação do conto para o cinema. Em discussão: O que o filme omite ou acrescenta em relação ao texto escrito; a estrutura da narrativa do filme: introdução, clímax, desfecho; a linguagem utilizada; tipos de personagens; características das personagens; tempo e espaço. Também será indagado se os alunos conhecem alguma história parecida com essa etc.

5.1.3. Módulo 3 – leitura e análise do conto A última crônica

Neste módulo, será retornada a leitura do conto. O conto a ser lido e analisado durante dois tempos de aula de 50 minutos, "A última crônica", de Fernando Sabino, narra a história de uma família: pai, mãe e filha, bem humildes, que vão comemorar o aniversário da filha em um botiquim comendo uma fatia de bolo com uma coca-cola.

Dada a extensão do texto, a leitura inicial será feita por cinco ou seis alunos. Será em seguida realizada atividade em grupos para os alunos responderem a questões sobre aspectos estudados em módulos anteriores. Analisarão, a partir de questões propostas: estrutura da narrativa, classificação das personagens por tipos estudados, linguagem utilizada, contextualização do conto. Essas questões serão respondidas por escrito pelos grupos e socializadas com a classe. Serão refletidas também, a partir de questionamentos levantados pelo professor, as condições em que a

família comemorou o aniversário, segundo a narrativa. O porquê de umas famílias poderem celebrar determinadas ocasiões ostentando riqueza enquanto outras sequer podem comemorar, ou comemoram de forma tão humilde, como é o caso dessa família da história narrada em questão.

5.1.3.1. Produção primeira

Esta etapa consta da produção de um texto pelos alunos. A duração é de duas aulas subsequentes de 50 minutos. Porém, quem não concluir poderá utilizar mais tempo.

A atividade se iniciará com uma recapitulação resumida de forma dialogada sobre a estrutura e as características do conto e da fábula. A fábula volta a ser incluída para facilitar o trabalho da produção textual. A seguir, os alunos serão orientados à produção individual de seus textos, que poderá ser um conto ou uma fábula. Serão relacionadas pelo professor várias sugestões de possíveis títulos: "Uma briga em minha rua"; "O melhor presente que ganhei"; "Um natal para não esquecer"; "Um passeio inesquecível" etc. Esses temas são apenas sugestões, pois o que importa é a criação do aluno. Será delimitada a extensão entre 30 e 50 linhas manuscritas.

5.1.3.2. Produção final

Esta etapa constará de duas aulas de 50 minutos subsequentes. O docente devolverá os textos para que os discentes possam reescrevê-los, fazendo as eventuais alterações sugeridas pelo docente. Nessa ocasião, o professor vai mostrar de forma geral à turma as ocorrências inadequadas para a atividade e esclarecer as eventuais dúvidas, para que o trabalho seja o mais produtivo possível.

5.1.3.3. Autoavaliação

Concluindo, em uma aula de 50 minutos, será feita uma autoavaliação em grupos e socializada em classe sobre a atividade. Serão destacados os principais aspectos positivos e os negativos. Essa avaliação e as devidas sugestões serão registradas para que o trabalho seja melhorado.

6. Considerações finais

A proposta desta atividade surge da necessidade de se despertar no aluno o gosto pela leitura e pela escrita. Da necessidade de desenvolver as habilidades de compreensão, de interpretação e de se promover no educando não só o prazer de apreciar o conto literário enquanto obra de arte, mas também contribuir para desenvolver seu senso crítico.

Vale ressaltar que se trata de uma proposta. Portanto, aqui, nada está pronto. A proposta é flexível e pode ser adequada conforme o público com o qual se vai trabalhar, dependendo de conhecimentos prévios, faixa-etária, nível de ensino e de desenvolvimento da turma.

No caso das turmas em questão, a atividade é adequada, dadas as condições mensuradas pelo professor.

Assim sendo, espera-se que as atividades ocorram no tempo previsto, que as aulas sejam prazerosas para os alunos e que os objetivos propostos sejam atingidos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COUTINHO, Afrânio. *Notas de teoria literária*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1983.

GOTLIB, Nádía Batella. *Teoria do conto*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1991.

LAJOLO, Marisa. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1997. (Coleção Primeiros Passos)

LEWIS, Isaac Warden. *A reflexão dos animais espoliados e outras fábulas*. Manaus: UA, 1995.

O homem nu. Direção: Cláudio Marzo. Produção: Hugo Carvana. Rio de

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Janeiro. Produção: Mac Comunicação e Produção, 1997. (78min)

SABINO, Fernando. A última crônica. In: _____. *Para gostar de ler*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1984, v. 5, p. 40-42.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3. ed. 1. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2012

LITERATURA E LUDICIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Angelo Moreira Arruda (UENF)

angelo.usc@hotmail.com

Janete Araci do Espírito Santo (UENF)

janeteesanto@hotmail.com

Bianka Pires André (UENF)

biankapires@gmail.com

Gracielle Moreira Arruda Ramos Bento (UGD)

gracielle.moreira.a@hotmail.com

Jéssica Moreira Arruda Ramos (FAEL)

jessicamoreira.a@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo visa abordar a seguinte temática: “A importância de se trabalhar literatura de forma lúdica na educação infantil”. Para isso, elegeram-se os seguintes objetivos: investigar o papel da ludicidade no processo de socialização na educação infantil, assim como os benefícios que a leitura pode trazer; identificar a importância que as histórias têm na formação da criatividade e imaginação da criança e na aquisição da aprendizagem; e, por fim, refletir sobre a importância da literatura ao ser trabalhada de forma lúdica na escola. Utilizou-se como recurso metodológico uma revisão bibliográfica nesta área. A partir de tudo que foi abordado, percebeu-se que a literatura é essencial para construção do processo imaginário, despertando prazer, emoção, valores morais e pensamento crítico. Com isso, nota-se a enorme relevância de desenvolver mais trabalhos acerca desse assunto, posto que a compreensão dos fatores inter-relacionados entre a literatura infantil e o lúdico pode contribuir para uma intervenção mais ativa em diversas áreas da educação.

Palavras-chave: Leitura. Imaginação. Literatura infantil.

1. Introdução

Este artigo tem como objetivo discutir a importância de se trabalhar literatura de forma lúdica na educação infantil. Espera-se explicitar a importância de se trabalhar com literatura infantil nas séries iniciais, contribuindo com o processo de aprendizado da criança.

Optou-se por tal temática por perceber a pertinência de oferecer ao educador materiais que o auxiliem no processo de intervir no imaginário da criança. Portanto, tal pesquisa enfocará estratégias apropriadas para o momento que o professor for contar a história para seus alunos. Dessa forma, pretende-se provocar reflexões críticas no corpo docente em relação em se trabalhar com contos tanto na pré-escola como nas séries se-

guintes.

A pesquisa fundamenta-se no que é relatado por Ramos (2011) que verificou a importância que tem na vida de uma criança ouvir história quando pequena, constatando que essa seria a base para se formar leitores.

Com isso, esse trabalho tem como objetivo apresentar um pouco da história da literatura no Brasil, assim como a importância de se contar história para auxiliar no desenvolvimento do processo imaginário a que a criança está sujeito. Além disso, anseia-se por provocar reflexões capazes de amenizar, nas séries posteriores, o desinteresse pela leitura, e conseqüentemente, formar leitores capazes de ler e interpretar e não ser mais um que só reproduz aquilo que lhe foi imposto. Dessa forma, a sociedade poderá contar com pessoas capazes de raciocinar e inventar ou reinventar o mundo em que vivemos.

A temática justifica-se por acreditar que o incentivo à leitura nas escolas e em casa pode trazer inúmeros benefícios, no que diz respeito ao crescimento da criança. Assim, os pais também devem participar desse trabalho na formação de seus filhos.

Anseia-se por proporcionar ao professor uma capacitação para promover rodas de leituras aos seus alunos, tendo em vista proporcionar a criança um momento tão prazeroso quanto ao de brincar, no qual terá a capacidade de envolver, emocionar, e promover o crescimento pessoal e o amadurecimento de suas emoções.

A pesquisa pretendeu contribuir para a construção de novas estratégias de intervenção voltada para tal grupo, as quais levam em consideração os resultados que serão explanados nessa pesquisa. Além disso, tal pesquisa espera problematizar os vários estereótipos sociais sobre tal assunto, contribuindo, dessa forma, na reformulação de representação e posturas mais comprometidas. Por fim, deseja-se ampliar o conhecimento acadêmico e científico, favorecendo, assim, para incentivar outras pesquisas acerca de questões que envolvam tal temática.

Primeiramente, discorrerá um breve relato de como surgiu a literatura infantil no Brasil e as dificuldades enfrentada no início, seguido das discussões geradas em torno da importância que a literatura infantil tem na vida e no desenvolvimento das crianças.

Em seguida, será exposta a importância do resgate da leitura em salas de aula e a importância que o educador tem diante da formação não

só sensorial, motora e cognitiva, assim como na criatividade da criança, sendo que também pode-se trabalhar parte do emocional da criança por meio de leituras, proporcionando ao aluno a expor seus desejos mais ocultos diante de atividades ligadas à leitura.

Por fim, serão abordadas algumas práticas e técnicas empregadas no momento da leitura que poderão contribuir na formação do futuro contador de história, e a ludicidade enquanto proposta literária, para a formação do pequeno leitor.

2. A origem da literatura infantil

Contar história é uma arte e as suas raízes se encontram nos povos ancestrais, os quais contavam e encenavam histórias em ritos e mitos e registravam nas paredes das cavernas. Nesse período, era necessária para a aquisição e o armazenamento dos conhecimentos uma memória auditiva e visual bem aguçada para sobreviverem. No entanto, essa arte já era exercida por muitas mães que estreitavam os laços com seus filhos ao contarem histórias.

Os primeiros livros escritos para crianças surgiram no final do século XVII, por intelectuais que escreviam suas intenções de formas fantasiosas com o intuito de denunciar as opressões que o povo vivia.

No Brasil, o início da literatura infantil foi marcado pela obra de Monteiro Lobato, *A Menina do Narizinho Arrebitado*, um militante cansado do regime da época, queria mudar o mundo e estava “velho” demais para fazer isso, então resolveu escrever para as crianças, pois ele sabia que elas poderiam transformar esse regime.

Portanto, o caminho percorrido pela literatura infantil foi longo, cheio de conquistas e com a ascensão de grandes escritores. As obras de Monteiro Lobato na década de 40 chegaram a ser proibida nos colégios religiosos por serem consideradas nocivas às crianças, o que fez surgir uma literatura sem criatividade e sem fantasias.

Mesmo com todas as dificuldades que as primeiras obras de Monteiro Lobato enfrentaram, ele não desistiu e continuou a escrever. Suas personagens tinham vida e as crianças se identificavam com elas, suas histórias tinham a realidade da criança e a fantasia dos livros.

Já na década de 50, com o surgimento da televisão, os livros foram deixados de lado, gerando uma crise na leitura, visto que os livros

criados naquele período não tinham atrativos para as crianças. Hoje, a literatura aparece com uma roupagem nova de entretenimento, porém esse não é o único objetivo da literatura.

Quanto mais antiga for a literatura mais próxima da realidade da criança ela está. Pois é por meio da fantasia, da magia que ronda a história narrada que a criança confunde a realidade com a fantasia. Os clássicos têm essa magia por conseguir fazer adaptação com a realidade da criança fazendo com que ela consiga se ver dentro da história.

É através de uma história que se pode descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outras regras, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo história, filosofia, política, sociologia, antropologia, etc. sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula. (ABRAMOVICH, 1997, p. 17)

Atualmente tem se discutido muito sobre a importância da literatura infantil na vida e no desenvolvimento da criança. A criança desde cedo faz sua leitura de mundo, começando seus primeiros rabiscos e desenhos, de acordo com as oportunidades que lhes são dadas. O meio em que ela vive, as oportunidades oferecidas tanto pela família quanto pela escola, com livros de literatura infantil muito tem a contribuir para o seu desenvolvimento.

A literatura infantil está intrinsecamente ligada com a escola e com o objetivo de promover o intelecto da criança. Porém, muitos educadores não conseguem fazer essa interação com o livro, as histórias e as crianças, fazendo da leitura apenas um momento que para muitos educadores seria “um passar de tempo”. No entanto, para a criança da educação infantil esse momento é muito esperado, pois, é por meio da história que ela consegue viver um momento misto de realidade e fantasia, em que o menino é um super-herói, a menina uma princesa, ou outro personagem, e, assim, consegue resolver os conflitos internos, desenvolvendo a sensibilidade do leitor infantil e sua imaginação. Mas para que a literatura infantil seja utilizada como um objeto mediador do conhecimento é necessário que ela estabeleça um laço entre a teoria e a prática, possibilitando o professor a atingir determinada finalidade educativa.

Para Bettelheim (1996):

[...] enquanto diverte a criança, o conto de fadas esclarece sobre si mesma, e favorece o desenvolvimento de sua personalidade. Oferece significado em tantos níveis diferentes, e enriquece a existência da criança de tantos modos que nenhum livro pode fazer justiça à multidão e diversidade de contribuições que esses contos dão à vida da criança. (p. 20)

Nessa perspectiva, a literatura infantil tem muito a oferecer na formação do pequeno leitor, são muito amplas as contribuições que a leitura, quando iniciada desde cedo, traz à criança, não só no desenvolvimento da criatividade, mas também no desenvolvimento da escrita e da linguagem. Se desde cedo a criança tem contato com a literatura infantil, ela apresentará uma melhor compreensão do mundo e de si mesma.

Na concepção de Aguiar & Bordini (1993 p. 14):

[...] a obra literária pode ser entendida como uma tomada de consciência do mundo concreto que se caracteriza pelo sentido humano dado a esse mundo pelo autor. Assim, não é um mero reflexo na mente, que se traduz em palavras, mas o resultado de uma interação ao mesmo tempo receptiva e criadora. Essa interação se processa através da mediação da linguagem verbal, escrita ou falada [...]

É por meio da literatura que a criança desenvolverá o seu potencial intelectual e cognitivo, ampliando o conhecimento cultural que a sociedade impõe. Percebe-se que a literatura infantil traz satisfação e prazer para a criança, e atua no imaginário, contribuindo na formação da sua personalidade. As histórias estruturam o imaginário da criança, interpretando e relacionando os acontecimentos da realidade e os da ficção, presentes nos textos que leem ou escutam. Desse modo, a subjetividade da criança sofre modificações, algumas significativas a partir dessas ligações realizadas.

A leitura é essencial, por meio dela podemos examinar os nossos próprios valores e conhecimento com os dos outros. Assim, como as pessoas, os livros também podem surpreender-nos e transportar-nos a lugares imaginários, onde somos indivíduos aprendizes e mestres. Para se tornar um bom leitor, escutar é o início da aprendizagem. Os contos de fadas abrem um caminho absolutamente infinito de descobertas, deixando fluir a imaginação, fazendo despertar a sua curiosidade. No transcorrer da história, há a possibilidade de desvendar e resolver os conflitos e os impasses que todos vivem, inclusive os personagens, que de um jeito ou de outro, são enfrentados ou não, resolvidos ou não, ajudando o pequeno leitor a encarar os conflitos internos ou externos vividos. Segundo Villardi (1999, p. 11), “Há que se desenvolver o gosto pela leitura, a fim de que possamos formar um leitor para toda vida”.

Portanto, é necessário que a criança seja sempre estimulada a ler, pois as histórias são carregadas de significados, e se a criança não for bem regada ao longo dos anos escolares, ela pode se perder essa forma lúdica de aprendizagem.

Ao chegar à escola a criança encontrará por meio da leitura, um mundo novo cheio de magia, com seres incríveis que chamará a sua atenção, e logo a leitura será uma ponte para o processo educacional, proporcionando a formação do aluno.

Para a criança, as histórias têm um grande fascínio, ajudando a compreender um pouco desse mundo que as cercam, e na formação da personalidade. A fantasia facilita a compreensão das crianças, aproximando da maneira de como veem o mundo, já que ainda não são capazes de compreender da mesma forma que os adultos veem.

A criança tem uma capacidade de acreditar em tudo que os adultos contam e de dar vida a tudo, para ela o sol, a lua, os bichos de pelúcia, tudo tem vida. Acreditam em duendes, fadas, monstros e tudo o que os adultos inventam. Se contarmos para ela que o tio chegará voando em um unicórnio ela acreditará e será capaz de fazer o mesmo.

A literatura infantil além de ensinar o aluno a gostar de ler ensina por meio dos personagens a educar as crianças para o que é considerado certo ou errado na sociedade. Esta literatura pode ser decisiva para a formação da criança em relação a si mesma e ao mundo em sua volta. De acordo com o julgamento em que divide os personagens entre bons ou maus, bonito e feio, faz com que as crianças entendam alguns valores e condutas humanas de convívio em sociedade.

3. A leitura em sala de aula

O ato de contar história no contexto escolar é um dos recursos que o professor tem para envolver a criança no mundo da leitura. Ela é quem pode fazer com que as crianças resgatem os livros. Contar história deve ser uma atividade obrigatória na rotina diária da educação infantil.

Nessa perspectiva, o educador da educação infantil deve propor a seus alunos uma leitura que estimula sua imaginação e criatividade, para que após a leitura, a criança consiga decodificar as atividades propostas. O educador, por sua vez, deve propor aos seus alunos jogos para que consigam ver relação com a leitura. O papel que os livros e, consequentemente, a leitura desempenhará na educação infantil de ensinar terá sido cumprido no contexto desta temática quando o educador vir que seus alunos conseguem expressar suas fantasias, desejos e experiências, assim como conseguem dominar suas angústias e seus medos e promover sua criatividade. De acordo com Fazio (2000) “O uso da fantasia pode ajudar

a criança a explorar os sentimentos e ideias, auxiliar as resoluções dos conflitos e trazer à tona uma mudança cognitiva”. (p. 235)

Os pequeninos adoram ouvir histórias e realizar rodinhas em sala de aula para contá-las e ouvi-las. É uma forma de resgatar esse momento tão lúdico da criança. Ter em sala de aula uma pequena biblioteca para incentivar os alunos a levar livros para casa para lerem junto de seus pais é uma forma de mostrar também aos pais a importância dos livros e da leitura.

É muito importante para as crianças situações de interação, e que entrem em contato e que se manejem materiais escritos para a sua evolução e aprendizagem da leitura e da escrita. Levando a criança a experimentar a leitura em seus vários aspectos, como o prazer de ver as figuras, de imaginar a próxima página, e de sentir o cheiro do livro.

A educação infantil deve ser um lugar que possibilite a troca de experiências entre todos que ali convivem. Deve ser um lugar acolhedor, afetivo, com espaços educativos, estimulantes, um lugar onde se brinca. Proporcionando múltiplas brincadeiras que valorize a imaginação e a fantasia das crianças. Faz-se necessário que o educador estimule seus alunos a adquirirem o hábito da leitura, proporcionando um ambiente alfabetizador e com uma gama de atividades que faça com que as crianças aprendam e se desenvolvam.

Várias atividades que podem ser desenvolvidas, para a criança tomar gosto pela leitura e se tornar no futuro um adulto praticante são: o cantinho da leitura, a dramatização da história, cantinho mágico, teatro de fantoche, cantinho do faz de conta, cartazes, fotografias, músicas, desenhos, imitação e jogos que a leitura possibilita por meio do seu contexto. Todas essas possibilidades podem ser usadas como fonte de leitura e escrita. Permitindo instigar a criatividade e a imaginação da criança, e a entender o universo cultural que as cercam.

É interessante criar um cantinho especial para leitura, com vários tipos de livros, jogos e demais tipos de manifestações: artística, oral, escrita e corporal. Assim, as crianças constroem o seu saber de forma divertida e criativa.

Fazer o uso de flanelógrafo, massa de modelar, confeccionando personagens e cenas das histórias para dar vida, é uma forma de interagir com a leitura já realizada. O professor deve transformar a sala de aula em um ambiente estimulante e prazeroso, para que a criança possa manifes-

tar livremente a sua criatividade a partir da história lida.

Para Ramos (2003), “A leitura é o meio mais importante para se chegar ao conhecimento. Não importa a quantidade que lemos, o que importa é com que profundidade chega-se a esse entendimento”.

De acordo com essa citação podemos dizer que a leitura é importante na aquisição do conhecimento da criança, e que se ela tiver diariamente contato com livros de qualidade, ler ou ouvir as histórias de forma que ela entenda, chegará aos benefícios que a leitura traz.

Para que isso ocorra, é necessário que o educador seja assíduo com a leitura criativa em sala, pois é a partir desse pressuposto que a criança se identificará com a leitura.

É importante ressaltar que para ser um bom contador de história o educador em primeiro lugar deve gostar de ler, pois afinal de contas ele será um exemplo para as crianças. Cavalcante (2002, p. 25) afirma que “a melhor técnica para narrar histórias de maneira sedutora é ser um bom contador, absolutamente apaixonado pelo mundo de faz de conta”. É muito importante que o educador busque sempre se atualizar, fazendo cursos, a fim de ficar cada vez mais atualizado, para poder desenvolver um bom trabalho didático junto das crianças.

Ao contar uma história o educador deve assumir uma postura especial, um tom de voz que cativa as crianças, e durante a história fazer devidamente as mudanças de vozes necessárias, para que os personagens realmente criem vida. É a emoção passada pelo professor através de gestos e, sem dúvida, o tom da voz que seduz a criança para a narrativa apresentada, dessa maneira a criança tem mais facilidade de gostar de ler.

De acordo com Abramovich (1993, p. 18), contar história é uma arte simples podendo ser feita somente com a voz se for bem feita. Com uma voz harmônica, conciliando os elementos do texto com a sensibilidade do leitor.

É preciso que o contador de história não se esqueça de que a leitura é um exercício de um diálogo, tendo em vista que se deve abrir espaço para as perguntas e indagações que a leitura provoca na criança.

[...] quando uma criança escuta a história que lhe contam, penetra nela simplesmente, como história, mas existe uma orelha detrás da orelha que conserva a significação do conto e revela muito mais tarde. (LOUIS PASWELS, in: ABROMOVICK, 1989)

Quando uma criança ouve uma história acontece o ato de imaginar e a formar imagens, sejam elas reais ou não, favorecendo o emocional da criança, em um determinado tempo e fazendo a criança refletir futuramente nos atos feitos pelos personagens, e comparando-os com sua realidade.

Abramovich (2003) entende que: ouvir e ler histórias são também desenvolver todo o potencial crítico da criança. É poder pensar, duvidar, se perguntar, questionar... É sentir inquieto, cutucado, querendo saber mais e melhor e percebendo que se pode mudar de ideia... É ter vontade de reler ou deixar de lado de uma vez...

Ao contar uma história, a criança passa a interagir, acrescentam detalhes, personagens. Para que esse momento seja prazeroso, o contador de história deve sempre ter se preparado e feito uma boa escolha do livro a ser utilizado, assim como os materiais. Esse momento quando bem feito, estabelece vínculos afetivos entre a criança e o educador.

Para obter um bom resultado na hora do conto, o educador deve se preparar, memorizar e não decorar a história, pois dessa forma permite, caso haja, uma adaptação própria para o determinado momento e destacar as partes mais importantes, interessantes e significativas para que após a leitura possa ser trabalhada com a criança. No momento da leitura, dar a entonação que todos os personagens têm, e a cada nova situação, deixar falar quem se sentir tocado, sem pressa, deixar despertar emoções em quem lê e em quem ouve.

Para contar uma história na educação infantil, é imprescindível saber contar história, a leitura tem a obrigação de vir acompanhada de muito entusiasmo pelo professor, pois é através da leitura que a criança descobre palavras novas, capta o ritmo, a sonoridade das frases, a melodia dos versos, harmonia da voz e seu tom. Segundo Abramovich (1991) “Contar história é uma arte... e tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido, [...] Ela é o uso simples e harmônico da voz”. (p. 18).

Através dessas técnicas, é possível alcançar muitos objetivos como a atenção, concentração, equilíbrio emocional, desperta o prazer pela leitura, pois, a criança cria sua percepção de mundo, expandindo seus conhecimentos através dos livros lidos e das situações que o professor possibilita diante das histórias contadas.

4. A ludicidade e sua proposta para o trabalho literário

O brincar faz parte da essência da criança. Quanto mais brincam mais aprendem. Dessa forma descontraída conhecem o mundo do saber e desenvolve a cognição. Brincando a criança aprende, mas é necessário que o professor assuma a responsabilidade de direcionar o desenvolvimento de atitudes de respeito e de cooperação.

A educação lúdica contribui e influencia na formação da criança, possibilitando um crescimento sadio, além de ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, enquanto investe em uma produção séria do conhecimento.

Ouvir história, além de ser muito prazeroso quando criança, é um ótimo recurso para alfabetizar. A literatura passa a despertar uma nova relação com diferentes emoções e visão de mundo, ajustando dessa forma, o processo intelectual e cognitivo da criança.

A literatura fomenta na criança o potencial crítico e reflexivo, levando a questionar, escutar e dar opinião. Podemos afirmar que a criança ao entrar em contato com a literatura, transforma suas atitudes e a maneira de pensar. Sem contar que aumenta a sua segurança, na medida em que ganham novos espaços em suas criações e imaginações.

Na infância, a criança atribui à literatura um enorme valor, e esta tem ligação com o lúdico, pois proporciona uma enorme variedade de atividades lúdicas, tais como desenhos, teatros, faz de contas e muitas outras.

Segundo Abramovich (1993), “O ouvir histórias pode estimular o desenhar, o musicar, o sair, o ficar, o pensar, o teatrar, o imaginar, o brincar, o ver o livro, o escrever, o querer ouvir de novo. Afinal tudo pode nascer de um texto!”. A criança, ao ouvir história, vive diversas emoções. Afinal escutar história é o início, o ponto chave, para se tornar um leitor, um inventor, um criador.

Para a criança, ler ou ouvir história é brincar. Quando tem a capacidade de indagar, comentar, duvidar e discutir sobre ela acontece um intercâmbio verbal que vem de encontro com as noções de linguagem.

Portanto, a literatura deve estar inserida na realidade de ensino-aprendizagem, despertando na criança o hábito da leitura, a imaginação e as fantasias que a leitura proporciona a quem lê. Mas além do ensino didático, as construções de valores morais, despertam também o prazer,

sentimento e pensamentos críticos.

5. Considerações finais

A partir de tudo que foi abordado, percebe-se o quanto é importante que a leitura seja iniciada na educação infantil. E como é importante o papel mediador que o educador faz, pois será de sua responsabilidade proporcionar aos alunos, todos os dias, uma dose diária de boa leitura, seguida de atividades lúdicas que desenvolverão no aluno a criatividade e aguçará a sua imaginação.

Com isso, os contos de fadas são primordiais para o ensino da leitura e da formação da criança, já que essas são histórias que cativam leitores de todas as idades.

Portanto, pontua-se que a relevância de desenvolver o interesse e hábito pela leitura é um processo constante, que inicia em casa com os pais e depois nas escolas com os educadores, seguido pela vida afora. São muitos os fatores que influenciam o interesse pela leitura.

Sendo assim, pode-se dizer que a capacidade de ler está ligada à motivação que a criança recebe em casa pelos pais e na escola pelos seus educadores.

O professor de educação infantil deve sentir prazer pela leitura, para que possa haver um vínculo entre ele e a história, a fim de que as crianças sejam também cativadas, e façam uma viagem ao mundo da imaginação, do maravilhoso e da fantasia.

Portanto, conclui-se que a leitura é primordial para o desenvolvimento infantil, trazendo uma série de benefícios futuros. Quando uma criança desde cedo tem o contato com a leitura, ela se desenvolve com maior facilidade, se desde pequeno ela convive com livros com muitas figuras (por exemplo, de animais), ao ver um animal pessoalmente ela associa as imagens vistas no livro e sabe identificá-lo.

Uma vez que a experiência com a leitura é fundamental, única, individual e nova, a criança pode sentir inúmeras sensações e emoções ao ouvir uma história e se apropriar da mesma tornando-se um leitor assíduo, capaz de desenvolver melhor sua escrita, entender melhor os textos e ser capaz de resolver com maior facilidade as várias situações do seu cotidiano social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1991, 1993 e 1997

FAZINO, L. S. Contar história, inventar história e a recreação fantasiosa. In. PARHAM, L. D; FAZIO, L. S. *A recreação na terapia ocupacional pediátrica*. São Paulo: Santos, 2000, p. 235.

RAMOS, Ana Claudia. *Contação de histórias: um caminho para a formação de leitores?* 2011. Dissertação (de Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2011/2011 - RAMOS Ana Claudia.pdf>>. Acesso em: 14-07-2014.

RAMOS, Magda Maria. *A literatura como fruição na escola*. Disponível em: Acesso em: 6-10-2015.

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler e formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark/Dunya, 1999.

MEMES – UMA LINGUAGEM LÚDICA

Evelyn Coutinho Rother Candido (UEMS)

evelynrocan17@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho pretende mostrar como a evolução da internet trouxe inovações nas formas de comunicação. As formas de se fazer humor também passaram por transformações e surgiram assim os chamados *memes*, definida como “unidade de transmissão cultural ou uma unidade de imitação”. (DAWKINS, 2007, *apud* Souza, 2013, p. 128). Podemos encontrá-los em diversas manifestações virtuais, sendo propagados nas redes sociais. Criados com o intuito de imitar situações do cotidiano, como trabalho, escola, família ou fatos marcantes que tiveram repercussão na mídia, nas músicas, nos vídeos e até nas fotos de artistas. Retratos de maneira cômica, são uma espécie de brincadeira que por meio da repetição acabam se espalhando. Essa nova forma de expressão vem ganhando cada vez mais adeptos, numa linguagem simbólica, representativa e divertida. Para delimitarmos nossa pesquisa, procuramos nos ater às *rage faces*, que nada mais são do que rostos (face) que estampam características peculiares, intensificando as ideias numa linguagem visual e textual. Para discorrermos sobre esse tema, teremos como base os princípios da semiótica que é considerada uma ciência dos signos, que trabalha com sistemas de significação.

Palavra-chave: *Memes*. Linguagem. Internet.

1. Introdução

Neste trabalho pretendemos discorrer brevemente sobre os *memes* numa abordagem simples, tendo como base a semiótica. Para isso, primeiramente vamos conceituá-lo e em seguida exemplificaremos contrapondo alguns aspectos inerentes à linguagem utilizada nos *memes*, com a linguagem e aspectos das histórias em quadrinhos.

É comum se ouvir ou ler que Charles Darwin teria sugerido que o homem descende do macaco. Ou que a evolução natural dita que o mais forte sempre sobrevive. Darwin pesquisou por anos modificações anatómicas hereditárias em certas espécies, como o formato do bico, patas, enfim, sua estrutura, procurando associar tais modificações com as alterações no ambiente de cada ser. A partir dessa noção, concluiu que seres semelhantes originavam-se de um mesmo ancestral. Assim, a partir de características variáveis transmissíveis aos descendentes, evoluíram as espécies, de acordo com a mudança no ambiente. (BONORINO, 2015)

Dawkins (1976) propõe também exemplos da universalidade da evolução. O autor trouxe uma melhor tradução da evolução, expondo a importância vital da capacidade de replicação. Se um gene, uma sequência de DNA que codifica para uma informação, consegue se replicar, esta é a unidade sobre a qual atua a seleção natural. Essa reprodução constitui na replicação da unidade de informação cultural de pessoa para pessoa. (SOUZA, 2013)

Essa unidade de replicação foi por ele nomeada de *meme*. Surgiu assim, pela primeira vez o termo, embora num contexto diferente do qual abordaremos neste trabalho.

Não se sabe exatamente quando foi a primeira vez que o termo *meme* apareceu na internet, mas em 1998, Joshua Scharter fez um site chamado *Memepool*. Este site era na verdade, um agregador de *links* virais da internet. (RIBEIRO, 2012). Vale ressaltar que o termo "virais" é utilizado na internet para designar os conteúdos que são divulgados por muitas pessoas e que acabam ganhando uma certa repercussão.

No início do ano 2000, o termo ganhou uma maior repercussão num festival realizado por um centro de pesquisas sobre virais na internet, o *Contagious Media*. O termo foi popularizado entre os participantes, que passaram a utilizar *meme* para se referir a tudo que é espalhado na rede. (ARAÚJO, 2013)

Assim, para iniciarmos nosso estudo sobre *memes*, consideremos a seguinte afirmação de Santaella (1983)

...não apenas a vida é uma espécie de linguagem, mas também todos os sistemas e formas de linguagem tendem a se comportar como sistemas vivos, ou seja, eles reproduzem, se readaptam, se transformam e se regeneram como as coisas vivas. (SANTAELLA, 1983, p. 2)

2. O que são “memes” afinal?

Segundo o *Dicionário da Língua Portuguesa*⁵ (2003), *meme* significa:

me.me. [ˈmɛm(ə)]

⁵ O termo “meme” não aparece na maioria dos dicionários, sendo encontrado apenas em alguns dicionários da internet. *Dicionário da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico*: Porto Editora, 2003-2015. Disponível em: <<http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/memes>>.

nome masculino

1. unidade mínima da memória humana (análoga ao gene, na genética) que contém informação que se multiplica entre cérebros ou entre locais onde a informação é armazenada;
2. na internet, texto, vídeo ou ideia de caráter humorístico que é copiado e se espalha rapidamente, geralmente com ligeiras alterações em relação à versão original. Do grego mímesis, "imitação", pelo inglês (mi)meme, "idem", termo criado por R. Dawkins no seu livro *O Gene Egoísta* (1976).

Partindo da origem grega, *meme* significa *imitação*. Mas imita o quê afinal? De acordo com Dawkins, ele fez uma analogia ao gene, pois o gene é um transmissor de informações responsável pelas características hereditárias. O *meme* por sua vez, é um transmissor de informações, mas informações culturais, imitadas (replicadas) e passadas de pessoa para pessoa.

Um *meme* é em resumo, qualquer conceito propagado através da internet, independentemente da forma, podendo ser, por exemplo, uma imagem, um vídeo, um áudio ou até mesmo uma palavra ou uma frase.

Com o expressivo aumento no uso da internet, principalmente em redes sociais e *blogs*, a disseminação dos *memes* ganhou força e muitos adeptos. Atualmente são utilizados também em publicidades.

Meme é uma pequena informação transmitida de cérebro em cérebro, que vai se propagando. Essas informações são geralmente algum fato do cotidiano. O objetivo dessa transmissão é a identificação com esses fatos ou então satirizar algum fato ou ideia. Comparado aos genes na sua dinâmica, se divide, se multiplica, se transforma, propagando-se.

O *meme* é uma expressão cultural típica da cibercultura. Sua criação se dá de forma colaborativa e seu crescimento é espontâneo. Por isso mesmo, eles costumam surgir em redes sociais.

Uma das principais fontes é o 4chan, um fórum de imagens com cerca de 13 milhões de visitantes mensais, conhecido por permitir postagens anônimas de qualquer tipo de imagem. A grande maioria dos *memes* mais conhecidos costumam ter sua origem em postagens desse site, normalmente começando como uma "piada interna" e se espalhando pela internet sem que se consiga precisar como ou o por quê. (LUIZ, 2012, p. 3-4).

3. Tipos de memes

Os memes podem surgir das mais variadas formas, desde um fato marcante até mesmo uma simples fotografia de um artista conhecido. A ideia trazida por eles é facilmente compreendida por aqueles que estão inseridos no ambiente comunicacional dos meios digitais (FONTANELLA, 2009, p. 3, *apud* HORTA, 2015, p. 15). Além dos memes, como exemplos de manifestações que são parte dessa cultura, podemos citar paródias audiovisuais (*spoofs*); imagens grotescas enviadas por e-mail; edições de vídeos a partir de trechos de áudio extraídos de peças das mídias de massa (funks); fotomontagens; páginas de personagens ou perfis não oficiais de celebridades, nos quais elas são “emuladas de forma caricatural” (*fakes*); socioletos, *gifs* e foto-legendas. (FONTANELLA, 2009, p. 3, *apud* HORTA, 2015, p. 15)

Podem ser tidos como virais, como aquelas músicas que se tornam um *hit*⁶, por exemplo, canções que por muito se repetir acabam fixando em nossas mentes, mesmo que não apreciemos a letra ou o ritmo.

Algumas expressões, ou até mesmo jargões, podem ser considerados um exemplo de *meme*. Uma forma de expressão relacionada aos quadrinhos são as *rage comics*. O termo significa algo como “quadrinhos irritados”, mas esse nome não deve ser entendido de forma literal, já que é derivado de *rageguy* (“sujeito irritado”), um *meme* da internet que também deu origem ao termo *rage faces* (“rostos irritados”). (LUIZ, 2012, p. 1)

Neste trabalho, restringimos nossa pesquisa nas *rage comics*, que são tirinhas parecidas com os quadrinhos, mas que utiliza as chamadas *rage faces*, um tipo específico de *meme* que vem ganhando espaço e conquistando um público cada vez maior de internautas.

⁶ hit (*rit*) (*ingl sm* O que está na moda, que faz sucesso: *sua música foi um dos hits do verão passado.* (Moderno Dicionário Português Michaelis, 2009)



Fonte: <<http://www.habbid.com.br/forum/tirinhas-tirinhas-memes-para-alegrar-a-sua-tarde-tirinhas/604670/id/page/3>>, Acesso em: 30-10-2015.

4. *Rage comics x histórias em quadrinhos*

Embora tenham alguns traços em comum, como seu aspecto lúdico, sua linguagem simples, elas se diferenciam em outros aspectos. Ao contrário das histórias em quadrinhos, as *rage comics* não tem um autor conhecido, ou seja, seus criadores não são conhecidos ou divulgados, pois esta é a ideia, trata-se de uma filosofia de criação coletiva na internet. (LUIZ, 2012, p. 7)

Outro ponto que as diferenciam são seus personagens que sofrem um certo tipo de mutação. Essa mutação consiste no fato de que um mesmo personagem pode apresentar diferentes *rage faces* numa mesma tirinha.

Luiz (2012) explica em seu artigo:

Em alguns casos, dois ou mais personagens diferentes podem “compartilhar” a mesma *rage face*. Isso costuma acontecer quando ambos demonstram a mesma reação a algum acontecimento da história. Quando isso ocorre, a opção mais comumente utilizada para diferenciá-los é acrescentar um detalhe visual, como cabelo (muito comum para indicar personagens femininas), óculos ou bigode. (LUIZ, 2012, p. 7)

Nas referidas tirinhas, não existe os balões de conversa que marcam acentuadamente o sentido nas histórias em quadrinhos, como o balão de fala, pensamento, sussurro, entre outros. O sentido é expresso de outras formas que detalharemos mais à frente.

Ainda com relação às diferenças, podemos citar a simplicidade dos desenhos, que além de poderem ser facilmente reproduzidos na internet, podem ser criadas tirinhas através de sites específicos a partir de modelos predefinidos, conhecidos como *Rage makers*.

Hoje é possível encontrar diversos sites desse tipo, como o site <www.ragemaker.com> e o <www.memebase.cheezburger.com>. Ao acessar esse tipo de site, qualquer pessoa poderá facilmente criar a sua própria tirinha como também compartilhar onde e quando desejar.

5. *Rage faces*

As *rage faces* são rostos, ou faces, que expressam raiva, ou em alguns casos expressam características de humor ou um estado de espírito.

Diferentes dos virais, elas se modificam constantemente, fazendo com que sobrevivam por um maior tempo.

Podemos classificá-las como um grupo de personagens, porém com características bem peculiares. Esses personagens possuem um caráter mutante, no sentido de que um mesmo personagem pode aparecer no início de uma história com um rosto (face) e no final, este mesmo personagem aparece com um outro rosto (face), significando seu estado emocional, e não outro personagem.

Os desenhos são bastante simples, podendo ser desenhados facilmente, utilizando até mesmo o mais básico programa (*software*) de desenhos. O intuito não é a arte, mas a história, ou seja, a situação que ele comunica, situação essa geralmente de frustração, perda, dano, sempre com um fundo de comicidade.

As *rage faces* aparecem geralmente nas *rage comics* em forma de tirinhas curtas e de fácil construção e entendimento. Retratam geralmente situações comuns do dia a dia de forma cômica ou satírica.

A imagem a seguir traz alguns exemplos de *rage faces*, porém existem muitas outras, podendo ainda ser criadas outras, conforme a necessidade.



Fonte <<http://www.mundodastribos.com/sites-para-criar-memes-para-facebook.html>>. Acesso em: 30-10-2015.

6. A linguagem dos memes

Para um melhor entendimento dessa manifestação da linguagem, devemos considerar alguns aspectos da língua(gem).

Desde os primeiros estudos linguísticos, de acordo com Saussure (1979), vemos que a língua não é individual, e que ela só se completa a partir da coletividade, ela a considera uma instituição social. A fala, por outro lado, é considerada um instrumento de execução individual da linguagem, cuja função é expressar o pensamento pessoal, e por isso é heterogênea e multifacetada.

No caso dos *memes*, observamos uma comunidade integrada geralmente por jovens e adultos que expressam situações do cotidiano de maneira cômica, utilizando a internet, ou seja, essas novas formas de linguagem são produzidas e propagadas no ciberespaço, podendo se expandir para outros espaços e até mesmo outros grupos.

Coelho et al. (2010, p. 104) fala exatamente sobre essa questão ao pontuar:

O nível de *consciência social* é portanto, uma propriedade importante da mudança linguística que deve ser determinada diretamente. Em geral, a mudança linguística se inicia em um determinado grupo social – associada a um

determinado valor social – e, gradativamente, se expande para outros grupos até se completar. (COELHO et al. 2010, p. 104)

Essa comunidade de fala acaba produzindo novos termos que acabam por serem incorporados em outras comunidades. Um exemplo interessante, se refere a um meme chamado Troll.

O Troll é um personagem que tem como principal característica, provocar frustração em outro, enganar, causar irritação. Daí surgiu o termo “trolar”. Hoje já é comum em determinados grupos, ouvirmos que “fulano vai trolar alguém”, ou “isso é trolagem”, ou “ele está me trolando”.

Com o uso massivo da internet, os costumes, as relações sociais, todo um contexto social sofreu modificações, influências de um mundo cada vez mais digital, mais interativo também.

A linguagem dos *memes* tem um caráter em parte simbólico, em parte textual, ambos significativos, pois por meio deles podemos compreender esta noção.

O caráter simbólico advém dos próprios “personagens”, que não são fixos, mas têm o poder, ou a habilidade de se alterarem de acordo com o fato, ou seja, de acordo com seu estado emocional.

Mizan (2015), com relação às imagens, observa:

A sociedade moderna parece que está invadida pelo poder da imagem uma vez que a nossa sociedade produz e consome imagens como nunca antes. Vivemos em um período que é mais visual do que linguístico, pois a Mídia e principalmente a Nova Mídia promove a representação e a expressão visual como forma de comunicação. (MIZAN, 2015, p. 271)

Segundo Santaella e Noth (*apud* MIZAN, 2015, p. 260), “as imagens têm sido expressões da cultura humana desde as pinturas pré-históricas das cavernas, milênios antes do aparecimento da palavra pela escritura”. Dessa forma, podemos constatar que as imagens fazem parte da nossa linguagem há muito tempo, houveram apenas algumas mudanças ou reestruturações no caso do advento da internet e mídias sociais.

De acordo com Santaella (1983, p. 2), somos leitores e produtores de uma linguagem pluralizada, cheia de cores, formas, imagens, sons, enfim, segundo a autora, “seres simbólicos, isto é, seres de linguagem”. (SANTAELLA, 1983, p. 2)

Na tentativa de conceituar a linguagem e ainda considerando os fenômenos de comunicação e linguagem, Santaella (1983, p. 2) afirma:

Assim, que passemos aqui para a observação mais cuidadosa da extensão que um conceito lato de linguagem pode cobrir. Considerando-se que todo fenômeno de cultura só funciona culturalmente porque é também um fenômeno de comunicação, e considerando-se que esses fenômenos só comunicam porque se estruturam como linguagem, pode-se concluir que todo e qualquer fato cultural, toda e qualquer atividade ou prática social constituem-se como práticas significantes, isto é, práticas de produção de linguagem e de sentido. (SANTAELLA, 1983, p. 2)

7. Conclusão

Meme é uma pequena informação transmitida. Apesar de que seu significado seja imitação, ele não se estringe à tal. A transmissão, ou “repliação” dos memes é na verdade, mais que uma simples transmissão cérebro a cérebro. É uma forma de expressar algo, de explicitar fatos que nos cerca, além de caracterizar um novo modo de expressão.

Embora sempre nos referirmos à internet já que esta seria o berço dessa linguagem por assim dizer, a linguagem dos *memes* não se restringe a este ambiente, pois como toda linguagem, ela não é bitolada nem restrita. Como vimos no decorrer deste trabalho, ela já tem se expandido e até criados novos termos que são utilizados no mundo real. Digo real, em oposição ao virtual, se considerarmos a internet como um mundo virtual, o que de fato não é integralmente.

Assim, se o meme é uma linguagem, é também uma forma de pensamento, uma forma de compreensão do mundo, de maneira lúdica, possui caráter de divertimento, é uma atividade divertida e prazerosa.

Como toda linguagem os *memes* apresentam uma certa regularidade em sua formação ainda que o seu intuito seja o de recriar, reproduzir, expandindo suas ideologias. Essas regularidades estão no aspecto de sua construção propriamente dita, onde a repetição é o fator chave.

Neste breve estudo, observamos que os *memes* são produzidos a partir de fatos ou situações do cotidiano, em alguns casos são específicos de um certo grupo, como o de estudantes, esporte, cinema, enfim, dos mais variados meios. Assim, a intertextualidade, ou seja, outros textos ou acontecimentos vão contribuir fortemente na produção de sentido.

No caso das *rage faces*, constatamos suas especificidades, como no fato que possui um caráter de mutação dos personagens, podendo apresentar diferentes faces dentro de uma mesma tirinha, ou *rage comics*, como são chamadas. Temos ainda o fato de que essas tirinhas, geralmen-

SOUZA, C. F. *Memes*: formações discursivas que ecoam no ciberespaço. 2013. Disponível em:

<<http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/view/2684>>. Acesso em: 19-11-2015.

TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. *Letramentos em terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2015.

**MULTICULTURALISMO
COMO FORMA DE SOCIALIZAÇÃO E INTEGRAÇÃO
EM SALA DE AULA**

Carolina Carlos da Silva de Souza Sobrinho (UENF)

carolsobrinho@gmail.com

Bianka Pires André (UENF)

biankapires@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem o objetivo discutir a presença do multiculturalismo no ambiente escolar, especialmente, em sala de aula, como forma de integração das diferenças e como instrumento para promoção de práticas pedagógicas inclusivas. A formação de professores, nem sempre contempla questões pluriétnicas e culturais da sociedade brasileira, de forma que uma visão homogeneizada e linear pode conduzir ações monoculturais e eurocêntricas. Por essa razão, ressaltamos a necessidade de uma formação docente que enfoque questões de gênero e de raça, formas de comunicação, manifestações culturais e religiosas, violência e exclusão social que configuram o cenário social, político e cultural. A escola como espaço interdisciplinar absorve todas essas demandas sociais. Como marco teórico desse trabalho destacamos a ideia de Canen (2007) na qual o multiculturalismo encara as identidades plurais como a base de constituição das sociedades. Dessa forma, as práticas pedagógicas em sala de aula se revelam como fortes estratégias para a promoção da consciência cidadã de crianças e jovens.

Palavras-chave: Multiculturalismo. Ambiente escolar. Socialização.

1. Introdução

A discussão e reflexão proposta neste trabalho giram em torno das tensões multiculturais geradas e vivenciadas no ambiente escolar, especialmente, no espaço da sala de aula.

A sociedade transfere cada vez mais à escola o dever de uma formação cidadã, que agregue desde valores à aspectos cognitivos. No entanto, a escola não cumpre seu dever social isolada das demais instituições, é necessário o apoio da família, por exemplo.

Um dos motivos de discórdia entre os estudiosos do multiculturalismo está no próprio nome, uma vez que alguns consideram mais adequado a utilização do termo *interculturalismo*, por considerarem que traz a ideia de culturas em relação. Além do termo, citamos também como impasse, as perspectivas pelo qual o multiculturalismo é defendido, des-

de uma perspectiva folclórica até a perspectivas mais críticas.

Essas diferentes abordagens e tensões existentes acerca do multiculturalismo proporcionam uma revisão e reflexão sobre as formas pedagógicas de inseri-lo de maneira que os sujeitos envolvidos nesse processo sejam contemplados.

Para que a educação multicultural aconteça nas escolas é necessário que os profissionais envolvidos possuam uma formação adequada, que atenda o trabalho individual, mas também as demandas coletivas impostas pelas diferenças.

Canen e Moreira (2001) defendem a necessidade de formação emocional do professor, uma vez que para enfrentar as adversas situações diárias o docente precisa de um olhar afetivo.

Com relação ao currículo, houve alguns avanços legais ligado a questões multiculturais, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e a lei nº 10.639/03, que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". No entanto, o questionamento que fazemos está na prática docente, será que houve mudança no trabalho em sala de aula?

Outro fato, que torna a tarefa da educação multicultural desafiadora está ligada a obrigatoriedade de cumprir um currículo disciplinar adotado e, muitas vezes, elaborado pelas secretarias sem a participação dos professores. Diante dessa realidade, o professor necessita ser um questionador capaz de refletir e reformular o currículo e sua prática, com vistas a diminuir a marginalização dos grupos que não são contemplados nas atividades dos livros didáticos, por exemplo. Para conquistar essa liberdade é necessário que as atividades ultrapassem o cunho folclórico das datas comemorativas e análises superficiais e incorporem tensões e aspectos multiculturais críticos ao debate cotidiano.

2. Entendendo o multiculturalismo

O multiculturalismo é um termo que tem sido empregado com frequência em publicações e eventos, estando ou não associados a educação. Por isso, nosso primeiro passo, será entendê-lo visto que há diferentes significados.

Segundo Candau (2008), o multiculturalismo não nasceu nas universidades e no âmbito acadêmico em geral, de forma que seu *locus* de

produção está nos movimentos sociais. A autora também enfatiza que um dos motivos de discórdia entre os estudiosos e críticos do tema está no próprio nome, devido a polissemia do termo.

Considero que um primeiro passo nessa direção é distinguir duas abordagens fundamentais: uma descritiva e outra prescritiva. A primeira afirma ser o multiculturalismo uma característica das sociedades atuais. [...] A perspectiva prescritiva entende o multiculturalismo não simplesmente como um dado da realidade, mas como uma maneira de atuar, de intervir, de transformar a dinâmica social. (CANDAUI, 2008, p. 50)

Ainda segunda a autora, é necessário distinguir as diferentes concepções que podem inspirar essa construção: o multiculturalismo assimilacionista, o multiculturalismo diferencialista e a interculturalidade.

Uma política assimilacionista favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. [...] a abordagem diferencialista propõe colocar ênfase no reconhecimento da diferença e garantir espaços para que estas possam se expressar[...] O multiculturalismo crítico e de resistência parte da afirmação de que o multiculturalismo tem de ser situado a partir de uma agenda política de transformação. (CANDAUI, 2008, p. 50-51)

Dessa forma, o multiculturalismo é defendido, desde uma perspectiva folclórica até a perspectivas mais críticas.

O multiculturalismo crítico ou perspectiva intercultural crítica busca articular as visões folclóricas a discussões sobre as relações desiguais de poder entre culturas diversas, questionando a construção histórica dos preconceitos, das discriminações, da hierarquização cultural. (CANEN, 2005, p. 93)

Assim, de acordo com a autora, o trabalho pedagógico depende do tipo de abordagem a ser seguida. Na folclórica, por exemplo, a pluralidade cultural é valorizada, mas as estratégias de trabalho se resumem aos aspectos exóticos, folclóricos e pontuais, como as datas comemorativas.

Essas diferentes abordagens e tensões existentes acerca do multiculturalismo proporcionam uma revisão e reflexão sobre as formas pedagógicas de inseri-lo de maneira que os sujeitos envolvidos nesse processo sejam contemplados.

Destacamos a ideia de Charlot (2006) ao propor uma definição para o multiculturalismo,

Um campo de saber...em que se cruzam, se interpelam e, por vezes, se fecundam, de um lado, conhecimentos, conceitos e métodos e de outro, saberes, práticas, fins éticos e políticos. O que o define...é essa mestiçagem, essa circulação. (CHARLOT, 2006, p. 9)

De acordo com o autor, o multiculturalismo está além de uma prá-

tica ou mesmo política, destacando-a como um campo de saber no qual perpassam e conversam entre si diferentes saberes, línguas, práticas e culturas.

Em contrapartida, Gonçalves e Silva (1998) destacam que o multiculturalismo é uma estratégia política de reconhecimento e representação da diversidade cultural, não podendo ser concebido dissociado dos contextos das lutas dos grupos culturalmente oprimidos.

Neste sentido, Bourdieu (1999) expressa certo receio ao Multiculturalismo, pois este ao defender as identidades marginalizadas pode criar novos universalismos e essencialismos identitários.

De acordo com Taylor (1997), as sociedades estão a tornar-se cada vez mais multiculturais e, ao mesmo tempo, mais permeáveis. Como já vimos, o multiculturalismo refere-se à existência de diferentes culturas numa mesma sociedade e como destacou o autor acima, é uma tendência social que as diferenças culturais aumentem cada vez mais com o passar o tempo e o grande desafio é uma harmoniosa convivência.

Segundo Lévy (1999), no que tange a pensamentos, comportamentos, crenças e valores, tem havido abertura para a aceitação de novos padrões de beleza, de trabalho, de relacionamentos assim como maior possibilidade de questionamentos sobre modelos de casamento, modelos de sucesso, sobre as expectativas e desejos fabricados.

Acreditamos que as redes sociais funcionam como uma importante forma de expressão de pensamentos e opiniões acerca de determinados comportamentos e situações que podem ser amplamente divulgadas ou não.

D'Akesky (2005) argumenta a favor de um “multiculturalismo democrático” como política capaz de reconhecer as singularidades de cada cultura, sem a pretensão de se identificar uma cultura como universal e ampliando o diálogo e o respeito entre as diversas formas de manifestação e identificação cultural.

Neste contexto, acreditamos que a postura defendida pelo autor só será possível através da educação, até mesmo pelo fato da própria escola ser um espaço de convivência de culturas diferentes.

De acordo com Canen (2005), o multiculturalismo deve superar posturas dogmáticas, que tendem a congelar as identidades e desconhecer as diferenças no interior das próprias diferenças.

3. *Cultura, socialização e multiculturalismo*

A cultura, no mundo atualmente, tem sido enfatizada por autores de diferentes tendências. No âmbito do pensamento pós-moderno, a cultura adquire cada vez mais um papel significativo na vida social: hoje, tudo chega mesmo a ser visto como cultural (BAUDRILLARD, *apud* FEATHERSTONE, 1997). Assim, a cultura estaria, além do social, descentralizando-se, livrando-se de seus determinismos tradicionais na vida econômica, nas classes sociais, no gênero, na etnicidade e na religião.

Na área da educação Michael Apple (1999) sustenta que lutas e conflitos culturais não constituem meros epifenômenos, mas sim eventos reais e cruciais na batalha por hegemonia. Desse modo, as explicações centradas na cultura, na política e na ideologia assumem hoje papel de destaque no cenário social, adicionando-se às análises dos fenômenos complexos e contraditórios que se desenvolvem no nível econômico.

Apple acrescenta que valorizar e reconhecer a importância da esfera cultural não pode implicar a desconsideração da força do capitalismo, do caráter determinante das relações de produção e do poder da classe social.

Na concepção da sociologia, o conceito de cultura simboliza tudo o que é aprendido e partilhado pelos indivíduos de um determinado grupo e que confere uma identidade dentro do seu grupo que pertença e que é transmitido de geração em geração. Na sociologia não existem culturas superiores, nem culturas inferiores, pois a cultura é relativa, o que se designa em sociologia por relativismo cultural.

As sociedades mais desenvolvidas são compostas, cada vez mais, por pessoas de diversas origens culturais. Nestes contextos, cultura já não pode ser defendida como um conjunto de características mais ou menos imutáveis, atribuídas a grupos de pessoas. As diversas etnias têm, evidentemente, características culturais próprias que as identificam e as distinguem, mas as pessoas das diferentes culturas, interagem, diariamente entre si, com base em elementos culturais que lhes são comuns. (FORD & HARRIS, 2000, *apud* PEREIRA, 2004)

Este processo se explica pela globalização, que de acordo com Kellner (*apud* TORRES, 2001) traz algumas implicações para as culturas:

Cultura é hoje um terreno particularmente complexo e contestado, à medida que as culturas globais invadem as locais e que surgem novas configura-

ções unindo os dois polos, pondo em ação forças contraditórias de colonização e resistência, de homogeneização global e de formas e identidades locais híbridas. No entanto, com essas mudanças culturais causadas pelo processo de globalização, que se pode denominar globalismo localizado, altamente criticadas pelos adeptos do multiculturalismo, o mundo está, isto sim, a caminho de uma única cultura predominante, embora existindo outras culturas, porém sobrepostas a estas. (KELLNER, *apud* TORRES, 2001, p. 85)

Numa perspectiva multicultural, cultura deve ser entendida como “uma elaboração coletiva em transformação constante em que as culturas dos imigrantes e das minorias são aspectos específicos a ter em conta nas mudanças das sociedades e dos indivíduos”. (CARDOSO, 1996, *apud* PEREIRA, 2004)

A socialização é a transmissora da cultura e a transmissão dá-se através da educação, por esse processo de aculturação e aprendizagem ao longo da vida e endoculturação do ser social. Entendendo, também, a escola como espaço socializador, percebemos que a proposta curricular deve estar pautada na cultura de procedência do aluno.

Destacamos que cultura de origem não deve ser compreendida como um conceito abstrato, mas sim “diferentes e dinâmicos estilos de vida de sociedades e grupos humanos e às redes de significados que as pessoas e grupos usam para construir seus significados e comunicar-se entre si”. (HALL, 1992, p. 10)

Pierre Bourdieu (1998), analisou a dicotomia das forças e relações do indivíduo com a sociedade, associando a socialização aos conceitos de *habitus* e de reprodução. Do seu ponto de vista, o *habitus* engloba estruturas e práticas que são o resultado de uma aprendizagem social, que permite também construir uma identidade social.

Ainda de acordo com o autor, sendo o *habitus*, simultaneamente um laço de pertença a uma classe e um dos fatores de reprodução das normas do grupo, das suas representações e estruturas, fala-se em violência simbólica quando a interiorização passa a ser imposta pelas normas do grupo.

Dessa forma, a socialização é o processo pelo qual o indivíduo integra o coletivo, ou seja, através dela é que as ideias e valores estabelecidos pelo coletivo passam a constituir o indivíduo e pela apreensão destas é que ele se adapta aos grupos que faz parte.

Podemos considerar, então, a socialização como um processo dinâmico, contribuindo para a formação da personalidade do indivíduo,

que por sua vez passa a ser ferramenta de manutenção e transformação do processo de socialização, pois quem é socializado é também socializador, e tal interação e integração estará sempre presente, pois enquanto houver relação humana haverá socialização.

A educação é para Carreira (2008) “um processo contínuo que funciona como um sistema aberto e se desenvolve ao longo da vida, em interação com o meio” e “um processo de aquisição, de transformação e de adaptação do indivíduo à sociedade”. (CARREIRA, 2008)

Algumas abordagens dos sociólogos da educação focalizam-se nos diferentes sistemas que desenvolvem a socialização dos indivíduos. Durkheim chamou de "socialização", a consciência coletiva que seria formada durante a nossa socialização e seria composta por tudo aquilo que habita nas nossas mentes e que serve para nos orientar como devemos ser, sentir e nos comportar. No seu entender, a educação consiste numa socialização metódica, pois o homem só o é, de fato, quando inserido numa sociedade. (DURKHEIM, 2001)

A socialização é, portanto, uma ferramenta de interação entre a sociedade e o indivíduo e a primeira molda a personalidade do segundo e é também um agente condicionador do comportamento do indivíduo e, estando inserido neste contexto, qualquer ação do indivíduo no seu meio é a realização da socialização.

Entretanto, e apesar de viver num determinado meio social, o indivíduo tem a sua própria identidade e liberdade, como considera Giddens (1997):

O fato de estarmos envolvidos em interações com outros, do nascimento à morte, condiciona certamente as nossas personalidades, os nossos valores e o comportamento que adquirimos. No entanto, a socialização está também na origem da nossa própria individualidade e liberdade. No decurso da socialização, cada um de nós desenvolve um sentido de identidade própria e a capacidade de agir e pensar independentemente. (GIDDENS, 1997, *apud* CARREIRA, 2002, p. 46)

Este fenômeno da socialização é o que acontece nas sociedades multiculturais onde existe uma relação entre os papéis sociais e os indivíduos: o indivíduo precisa e depende da sociedade e esta só existe em razão dos indivíduos; nesta relação surgem as regras e normas como meios de coerção social para manter o equilíbrio desta relação, e estas afetam o indivíduo que passa a ter uma liberdade condicionada, e ele ora as atende e ora as transgredir, gerando conflitos com o seu meio por este não exercer satisfatoriamente o seu papel social.

Assim, a socialização é um processo permanente na vida dos indivíduos, tanto no momento em que esses adquirem novos papéis na vida social como quando eles se ajustam à perda de papéis sociais antigos. Situamos, também, que a problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo, pois não existe educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa.

4. Multiculturalismo: elemento integrador em sala de aula

Pensar na prática do multiculturalismo em sala de aula requer refletir a formação do professor, pois este exerce um importante papel intercultural, podendo favorecer ou mesmo criar obstáculos ao diálogo entre culturas e etnias, por exemplo. Um trabalho pedagógico integrador envolve o desenvolvimento cognitivo, social e emocional dos alunos, como também, o desenvolvimento de competências e capacidades de cada um.

Neste contexto, temos Moreira (2001) apresenta algumas indagações:

Que professores estão sendo formados, por meio dos currículos atuais, tanto na formação inicial como na formação continuada? Que professores deveriam ser formados? Professores sintonizados com os padrões dominantes ou professores abertos tanto à pluralidade cultural da sociedade mais ampla como à pluralidade de identidades presente no contexto específico em que se desenvolve a prática pedagógica? Professores comprometidos com o arranjo social existente ou professores questionadores e críticos? Professores que aceitam o neoliberalismo como a única saída ou que se dispõem tanto a criticá-lo como a oferecer alternativas a ele? Professores capazes de uma ação pedagógica multiculturalmente orientada? (MOREIRA, 2001, p. 43)

A preocupação do autor justifica-se num momento de grande coabrança da sociedade para que a educação potencialize o desenvolvimento de uma postura multicultural de seus membros. Por isso, de acordo com Moreira e Candau (2003) a formação deve ajudar os professores a desenvolverem uma nova identidade, uma nova postura, assim como “novos saberes, novos objetivos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação”.

O papel do educador é determinante no processo de construção, reapropriação e reinvenção do conhecimento. Através da análise crítica dos textos, de questionamentos das ilustrações, da comparação do que se lê com o que se vê e da comparação do que se lê nos textos oficiais com

o cotidiano, experiências e cultura pessoais, pode-se desconstruir estigmas relacionados a questões multiculturais.

Para isso, é fundamental um trabalho diário pautado na integração e na inter-relação do diferente em sala de aula, com foco nas contribuições das diferentes culturas para a sociedade na qual vivemos hoje. Assim, a utilização de livros, imagens, propagandas, reportagens, filmes, documentários e novelas podem ajudar na compreensão do diferente e promover um olhar multicultural, sem pré-conceitos. Para tanto, entender o que é cultura, como discutimos anteriormente, é fundamental.

Esse entendimento de cultura é necessário para o professor na medida em que ele atua em um sistema que através da tradição seletiva impõe a cultura dominante efetiva a alunos de segmentos étnicos e raciais diversos, colocando-a como a 'tradição' e o passado significativo. O conteúdo é realmente significativo quando este é relacionado com o contexto sociocultural do aluno e lhe propicia o domínio do conhecimento sistematizado. (SILVA, 2001)

A tarefa é complexa, porém acreditamos que uma orientação específica contribua para desenvolver no processo uma reflexão que possibilita uma ação criadora por parte dos alunos. Para tanto é preciso acreditar que a aprendizagem não se realiza de forma estática. Silva (2001), salienta que o conteúdo é realmente significativo quando este é relacionado com o contexto sociocultural do aluno e lhe propicia o domínio do conhecimento sistematizado.

Outro fato, que torna a tarefa da educação multicultural ainda mais difícil está ligada a obrigatoriedade de cumprir um currículo disciplinar adotado e, muitas vezes, elaborado pelas secretarias sem a participação dos professores. Diante dessa realidade, o professor necessita ser um questionador capaz de refletir e reformular o currículo e sua prática, na medida do possível, com vistas a diminuir a marginalização dos grupos que não são contemplados nas atividades dos livros didáticos, por exemplo. De acordo com Santomé (2005),

É muito raro no espaço das salas de aula, que os professores desafiem os alunos e alunas a refletir e investigar as questões relacionadas com a vida e a cultura dos grupos mais próximos do contexto local a que pertencem. Assim, os materiais e o próprio currículo não oferecem qualquer elemento com o qual esses educandos possam se identificar; "suas crenças, conhecimentos, destrezas e valores são ignorados". Em geral, o local é encarado como um estigma, algo que, dentro de uma prática "colonizadora" é necessário ocultar ou, pelo menos, não problematizar. (SANTOMÉ, 2005, p. 170)

O posicionamento do autor nos remete a algumas reflexões ligadas à nossa própria vivência escolar. Atividades que envolvam o lugar

onde moramos e as aprendizagens relacionadas às vivências quase não aparecem na prática pedagógica diária.

A ocultação desse assunto, por exemplo, carrega em si uma negatividade, principalmente para os alunos que residem em locais já estigmatizados socialmente e, muitas vezes, a própria escola só faz aumentar este preconceito.

Neste contexto, destacamos alguns avanços legais envolvendo questões multiculturais. Os PCN e a lei nº 10.639/03, que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira".

Nos PCN (1997), encontramos a seguinte fala, com relação a pluralidade cultural

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (PCN, 1997, p. 27)

Neste ponto, o documento do MEC enfatiza o dever da escola perante as demandas sociais e culturais, no entanto, a escola não se faz sozinha, ela é construída por pessoas, que necessitam de uma preparação profissional a fim de torná-la, de fato, um local de diálogos ao invés de confrontos.

Acreditamos que, aliada à elaboração de políticas públicas torna-se necessário um amplo movimento que leve à revisão dos currículos e materiais pedagógicos em todos os níveis de ensino, principalmente dos livros didáticos, no que tange a constituição social, demográfica, cultural e política. Imprescindível, também, é o estabelecimento de diretrizes para uma sólida formação do profissional da educação, tendo como enfoque, dentre outras questões, as abordagens referentes à pluralidade cultural.

É necessário que os agentes educacionais (todos os envolvidos na escola) respeitem as experiências de vida, a linguagem e os valores cultu-

rais dos alunos. Pois, como sabemos, não existem conhecimentos que sejam melhores ou mais legítimos do que outros. É importante integrar essas experiências para que o aluno perceba uma articulação da vida social com seu cotidiano escolar. Ao dar liberdade de expressão o professor, em sala de aula permite que estes sejam encorajados a atuar criticamente em outras instâncias do mundo social.

Para conquistar essa liberdade, é necessário que as atividades ultrapassem o cunho folclórico das datas comemorativas e análises superficiais e incorporem tensões e aspectos multiculturais críticos ao debate cotidiano.

Como as turmas e os próprios professores são heterogêneos, não existe nenhum manual de instruções que nos forneça o passo a passo para o trabalho multicultural em sala de aula. No entanto, a contextualização do currículo escolar e a contribuição disciplinar no desenvolvimento de eixos temáticos trabalhados de forma interdisciplinar podem indicar um caminho de excelência para o ensino e valorização da diversidade. André (2012) em seu trabalho "Um Multiculturalismo à Brasileira", destaca que

Uma política que de fato reconhecesse as diferenças culturais no ambiente escolar, seria por um lado abraçar o modelo aberto e interativo de Candau (2009) que visa a educação e a negociação cultural; adotar como modelo o multiculturalismo revolucionário de McLaren (1997) que propõem não só o combate às práticas discriminatórias, mas também, uma reestruturação nas bases sociais, políticas e culturais; assumindo também o multiculturalismo crítico e pós-modernizado ou pós-colonial sugerido por Canen (2007) que, não congela as diferenças e a capacidade de construção das identidades plurais como base de construção das identidades. (ANDRÉ, 2012, p. 21)

Dessa forma, destacamos que todas as perspectivas multiculturais têm muito a contribuir para o trabalho pedagógico em sala de aula. O caso, não está em julgar ou separar se existe bom ou ruim, a questão é saber, através de uma formação apropriada, os momentos da prática que mais se adéquam ao trabalho com as respectivas perspectivas.

5. Considerações finais

Esta breve reflexão nos leva a considerar, a escola como importante meio de socialização e integração das diferentes culturas. Dessa forma, a sala de aula poderá ser um espaço para o conhecimento e valorização de culturas, se houver uma metodologia que estimule discussões e reflexões, ultrapassando o olhar folclórico cultural.

A escola é um ambiente social, onde se confronta diferentes culturas, etnias, sendo assim é importante que em suas práticas cotidianas seja prioridade a construção de valores e saberes.

No atual cenário brasileiro, uma formação multicultural implica uma revisão dos próprios projetos pedagógicos das universidades. É preciso que haja uma reformulação das práticas pedagógicas desenvolvidas. Também é fundamental que se discuta a questão do currículo dos cursos destinados à formação de professores.

Percebemos que tivemos alguns avanços legais, como os PCN, reconhecendo que um dos maiores desafios da escola é vencer a discriminação. No entanto, nos entristecemos ao ver que, na prática, os professores ainda não possuem uma formação adequada para alcançar esta necessidade de ensino.

Outro fato, que torna a tarefa da educação multicultural ainda mais difícil está ligada a obrigatoriedade de cumprir um currículo disciplinar adotado e, muitas vezes, elaborado pelas secretarias sem a participação dos professores. Diante dessa realidade, o professor necessita ser um questionador capaz de refletir e reformular o currículo e sua prática, na medida do possível, com vistas a diminuir a marginalização dos grupos que não são contemplados nas atividades dos livros didáticos, por exemplo.

Como as turmas e os próprios professores são heterogêneos, não existe nenhum manual de instruções que nos forneça o passo a passo para o trabalho multicultural em sala de aula. No entanto, a contextualização do currículo escolar e a contribuição disciplinar no desenvolvimento de eixos temáticos trabalhados de forma interdisciplinar podem indicar um caminho de excelência para o ensino e valorização da diversidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, B. P. Um multiculturalismo à brasileira: a importância do reconhecimento das diferenças e da diversidade cultural no ambiente escolar. *RETTA*, vol. III, n. 06, p.15-24, jul./dez. 2012.

APPLE, Michael W. *Power, meaning and identity: essays in critical educational studies*. New York: Peter Lang, 1999.

BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: BCD União de Editoras, 1999.

_____. Questions aux vrais maîtres du monde, *Libération and L'Humanité*, 13 oct, 1998.

BRASIL. Lei n. 10.639 de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, 10/01/2003. Secção 1, p. 1.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais*. Introdução. Ensino fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANAU, Vera Maria. (Org.). *Somos tod@s iguais?* Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Direitos humano, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*. vol. 13, n. 37, jan./abr.2008.

CANEN, Ana. Avaliando a avaliação a partir de uma perspectiva multicultural. *Educação Brasileira*, 2005, vol. 27, n. 54, p. 95-114.

_____; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Reflexões sobre o multiculturalismo na escola e na formação docente. In: _____. *Ênfases e omissões no currículo*. São Paulo: Papirus, 2001, p. 15-44.

CARREIRA, T. *Educatio: novos desafios – sociologia da escola*. Lisboa: Minerva, 2008.

CARREIRA, T.; BASTOS, P. Socialização, assertividade e competências. Saberes plurais para um melhor modelo de professor. *Anais Universitários*. Série de Ciências Sociais e Humanas, 11 e 12, Saberes Plurais: Povos e Culturas. Universidade da Beira Interior, 2002

CHARLOT, B. A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, n. 31, p. 7-19, 2006.

D'ADESKY, J. E. F. *Racismos e antirracismos no Brasil*. Pluralismo étnico e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Pallas, 2005.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. Lisboa: Edições 70, 2001.

FEATHERSTONE, Mike. *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: Studio Nobel, 1997.

GONÇALVES, L. O.; SILVA, P. G. *O jogo das diferenças: o multiculturalismo e seus contextos*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

HALL, Stuart. Race, culture and communications: looking backward and forward at cultural studies. *Rethinking Marxism*, vol. 5, n. 1, 1992.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, cultura e formação de professores. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 17, p. p. 39-52, 2001. Disponível em:

<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2066/1718>.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomás Tadeu da. (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 159-177.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. In: _____. (org.). *Stuart Hall, Kathryn Woodward*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

TAYLOR, C. *Multiculturalismo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TORRES, C. *Democracia, educação e multiculturalismo: dilemas da cidadania em um mundo globalizado*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MULTICULTURALISMO LINGÜÍSTICO: O USO DA LÍNGUA NOS DIFERENTES CONTEXTOS SOCIAIS

Janete Araci do Espírito Santo (UENF)

janeteesanto@hotmail.com

Liliane Ribeiro Moreira (SEEDUC)

moreiraliliane@yahoo.com.br

Suélly Lima dos Santos (UENF)

suelsster@gmail.com

Bianka Pires André (UENF)

biankapires@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo refletir acerca da linguagem nos diferentes contextos, de que forma ela está relacionada aos conflitos sociais e como esses conflitos podem ser identificados através da língua. Sabe-se que a linguagem é uma prática sociocultural inserida nas relações de poder da sociedade e entende-se que ela é considerada a capacidade humana de articular significados coletivos, objetivando a produção de sentido por meio de diferenciadas formas de leituras, promovendo as ressignificações das palavras e das imagens. Em qualquer momento e lugar, onde existe vida, existe comunicação. Se se aceita que o homem é um “ser social”, a boa ou má capacidade de comunicação é que irá definir sua sociabilidade. O grande objetivo da comunicação é o entendimento entre os homens e este entendimento se dá por meio da linguagem. Assim sendo, para realização desse estudo, recorreram-se aos teóricos como: Hjelmslev, Soares, Bagno, Possenti entre outros, que nortearam a construção da pesquisa.

Palavras-chave:

Linguagem. Conflito social. Pluralidade cultural. Educação. Identidade.

1. Introdução

Desde o início da humanidade, num tempo em que ainda não havia uma exata concepção das palavras como hoje, o homem já possuía a necessidade de se comunicar. Ele demonstrava sua maneira de ver o mundo físico, como também expressava suas sensações: fome, insegurança, medo, tristeza, através sons vocálicos emitidos sem que fosse seguido nenhum sistema organizado de signos destinados à comunicação.

O seu questionamento a respeito de sua existência, da formação do universo, dos mecanismos que regem os fenômenos naturais, da expressão e do funcionamento do pensamento, enfim, a respeito de tudo que o cerca e que aguçava sua curiosidade. Essa necessidade de entender tais questões gerou outra necessidade: a de registrar respostas. E é pela

linguagem que o homem materializa seu discurso, podendo assim, expressar essas respostas ou as manifestações a respeito delas.

Desta maneira, pode-se constatar que a linguagem não é resultado de pesquisas no decorrer dos anos. O homem já nasce com habilidade racional e esse instinto, e é por essa capacidade de criar sua própria linguagem o que mais claramente o distingue dos outros seres.

Contudo, como a criação humana tem como essencial a comunicação, não existe sentido criar uma linguagem que não sirva para a comunicação e a interação entre as pessoas.

2. A função da linguagem

A principal função da linguagem é comunicação. Dessa forma, a linguagem é uma prática social, pois permite que o homem interaja e viva em sociedade. Além disso, a linguagem por seu caráter social está inserida nas relações de poder da sociedade. A linguagem é imprescindível para sobrevivência do homem em sociedade.

Sobre essa análise, o linguista dinamarquês, Louis Hjelmslev, considera que:

A linguagem é inseparável do homem, segue-o em todos os seus atos. A linguagem é o instrumento graças ao qual o homem modela seu pensamento, seus sentimentos, suas emoções, seus esforços, sua vontade, seus atos, o instrumento graças ao qual ele influencia e é influenciado, a base mais profunda da sociedade humana. (2006, p. 1)

As linguagens são formadas por sinais criados pelo homem para representar seu universo interior e exterior, e com a consciência de que existem outros homens que poderão compreendê-lo e fornecer-lhe uma resposta a respeito dos significados transmitidos. Constituem verdadeiros códigos que somente terão sentido se existirem indivíduos que os compreendam, entendam seu significado, seu mecanismo, caso contrário, permanecerão indecifráveis e inúteis.

Segundo Magda Soares,

(...) o papel central atribuído à linguagem numa e noutra ideologia explica-se por sua fundamental importância no contexto cultural: a linguagem é ao mesmo tempo, o principal produto da cultura, e é o principal instrumento para sua transmissão. (1997, p. 16)

A linguagem usada consciente ou inconsciente é resultado dos

conflitos sociais que são projetados na língua, e só existe porque existem falantes, permitindo interação e comunicação.

A linguagem envolve várias possibilidades para que se efetive a comunicação verbal ou não verbal. Essa linguagem possui diversos usos, sendo heterogênea e atemporal.

Mas o que é a língua? (...) ela não se confunde com linguagem; é somente uma parte determinada, essencial dela, (...). É, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias, adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade nos indivíduos. (SAUSSURE, 1979)

A língua é parte da linguagem e é a partir da língua que há a sistematização destes usos, evidenciando seu caráter social. “É a fala que faz evoluir a língua”. (SAUSSURE, 1979)

Segundo o autor, o objeto da linguagem é a língua em si mesma. Define três campos distintos e interligados:

- Físico (som);
- Fisiológico (linguagem é resultado de uma fonação);
- Psíquico (é o resultado de uma operação psíquica de conceitos a uma imagem acústica).

Saussure inaugurou a linguística estruturalista, que se preocupa em estudar a língua em si mesma, como um sistema autônomo, sem levar em conta os fenômenos sociais implicados no uso desse sistema. Criou o método *sincrônico*, em detrimento ao *diacrônico*. O método sincrônico consiste no estudo da língua num determinado ponto da evolução. O método diacrônico consiste no estudo da língua em sua evolução histórica.

3. A língua e a diversidade cultural

O padrão da língua que ainda se ensina na escola e que é veiculado pelas gramáticas normativas e pelos livros didáticos deixa de incluir, por puro preconceito, muitos aspectos que já caracterizam a língua falada pelos brasileiros, inclusive pelos brasileiros cultos.

A escola já difere aqueles que lá entraram dos que não têm acesso a ela. Como uma instituição delimitadora, “ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui”. (LOURO, 1997, p. 58)

Mas, a escola, assim como a sociedade e a mídia em geral, ainda não evidencia os problemas do preconceito. Tudo se passa como se a sociedade fosse ausente de preconceitos e tratando de forma igual indivíduos e grupos de indivíduos das mais diversas origens sociais e culturais.

Comandada pelos fios do preconceito e do poder, a escola reproduz o mito da unidade linguística, a exaltação da norma culta como instrumento de ascensão social.

O MEC reconhece que o Brasil possui uma enorme diversidade cultural, pregando que devemos conhecê-la e respeitá-la. Segundo os PCN (1997, p. 31) “as discriminações praticadas com base em diferenças ficam ocultas sob o manto de uma igualdade que não se efetiva”. De acordo com o referido documento, o desafio que se coloca é o de “a escola se constituir um espaço de resistência, isto é, de criação de outras formas de relação social e interpessoal mediante a interação entre o trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsabilmente perante elas”. (BRASIL, 1997, p. 52)

Os PCN de língua portuguesa, assim como os de pluralidade cultural, reconhecem a existência de variantes linguísticas, que devem ser respeitadas, pois não há um modo certo ou errado de falar. Há o reconhecimento da língua como veículo de transmissão de cultura, de valores, de preconceitos. Segundo os documentos do MEC, saber falar ou escrever bem é falar ou escrever adequadamente, sabendo qual variedade usar empregando determinado estilo, esperando determinadas reações.

Acordo com os PCN,

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. (...) A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (BRASIL, 1997, p. 31-32)

Então surge a seguinte questão: como ter certeza de que será produzido *tal efeito*, se se escreve ou fala-se de pessoas diferentes?

Como diz Marcuschi:

O principal não parece apenas dizer as coisas adequadamente, como se os sentidos estivessem prontos em algum lugar cabendo aos falantes identificá-los. (...) [a escola] deveria fazer o aluno exercitar o espírito crítico e a capacidade de raciocínio desenvolvendo sua habilidade de interagir criticamente com o meio e os indivíduos. (MARCUSCHI, 1997, p. 44)

O Brasil é uma nação constituída por uma variedade de grupos étnicos com histórias, saberes, culturas e, na maioria das situações, línguas próprias. Ora, acredita-se que uma cultura é dinâmica e não deve ser vista como fixa no tempo, passível de ser preservada. A não aceitação de que se tem nações socialmente diversas compromete a nação de Brasil como uma entidade nacional. Dizer que há uma língua certa ou errada é inculcar uma ideologia, uma vez que a língua é um fenômeno variacional.

A língua culta não exclui ninguém, porque ela é somente uma abstração. Quem exclui são os que acham que falam uma variedade linguística superior, assim considerada somente porque ocupam os lugares de prestígio e destaque na sociedade.

O apego à tradição nos dias de hoje realça a existência de um preconceito linguístico profundamente arraigado na cultura do nosso país. Na verdade, o preconceito linguístico é somente um disfarce para o exercício de outros preconceitos contra os mais pobres, e uma justificativa para perpetuar a gigantesca injustiça social que existe no nosso país.

Também não se levam em conta as variantes do português em contato com idiomas estrangeiros nas colônias de imigrantes. Por fim, não são consideradas todas as variantes linguísticas do português, sejam regionais ou sociais. Ainda dá *status* falar “corretamente”, na ideia ingênua de que a língua dita culta é uma ponte para a ascensão social. Quem não domina a variante padrão é marginalizado e ridicularizado na hora de preencher uma vaga profissional, num concurso vestibular, numa situação de conferência, na escola.

Essa variante padrão, no entanto, é reservada a uma ínfima parte da população brasileira (a mesma que detém o poder econômico e político). Não é difícil perceber que o modo de falar “correto” é aquele dessa elite e que o modo “errado” é vinculado a grupos de desprestígio social. Há no Brasil uma “mitologia” do preconceito linguístico, que prejudica toda a nossa educação e nossa formação enquanto cidadãos para além de um termo teórico. (BAGNO, 1999)

A mídia participa ativamente da consolidação da ideologia da gramática tradicional e, por meio dela, do preconceito linguístico. O papel dos meios de comunicação evidencia-se pela força crescente de um movimento que Bagno (2001, p. 29) denomina de *neogramatiquice*.

Para ele, o preconceito linguístico precisa ser reconhecido, denunciado e combatido porque é uma das formas mais perversas de discrimi-

nação.

4. A linguagem como identidade social

Segundo Bagno (2000, p. 36), “a função mais elementar da linguagem é permitir a comunicação do indivíduo consigo mesmo: é com a língua que pensamos, é nela que sonhamos”.

Por isso, Lacan pôde afirmar: “O inconsciente se estrutura como uma linguagem”. Portanto, “menosprezar, rebaixar, ridicularizar a língua ou variedade de língua empregada por um ser humano equivale a menosprezá-lo, rebaixá-lo, ridicularizá-lo enquanto ser humano”. (BAGNO, 2000, p. 36)

Mediante essas palavras, percebe-se, então, que a língua é elaborada pela comunidade, é somente nela que é social. A autorrejeição linguística por parte do falante da língua constitui a sua própria identidade.

Todas as línguas são a expressão de uma identidade coletiva e de uma maneira distinta de perceber e de descrever a realidade, portanto possuem o poder de gozar das condições necessárias para seu desenvolvimento em todas as funções. (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, p. 28)

Portanto, é desejável que exista uma variedade padrão necessária para que haja um meio de expressão comum a todas as pessoas, portanto, a norma padrão não deve ser ensinada como uma única variedade existente, mas como outra variedade, que a pessoa poderá utilizar e enriquecer sua bagagem linguística.

5. As convergências no ensino da língua

A educação está fundamentada na dimensão humana e sociocultural que procura enfatizar formas de interação positivas, possibilidades, apoio às dificuldades e acolhimento das pessoas, tendo como ponto de partida a escuta dos alunos, pais e comunidade escolar.

Essas dimensões fazem nosso olhar convergir para o interior da escola, fazendo então surgir a necessidade de se compreender quais seriam as reais dificuldades que os alunos encontram na sala de aula.

O que significa realmente *educação para todos*? Significa reconhecer que, a exemplo do que diz a Declaração de Salamanca:

Inclusão e participação são essenciais à dignidade humana e ao gozo e exercício dos direitos humanos. No campo da educação, tal se reflete no desenvolvimento de estratégias que procuram proporcionar uma equalização genuína de oportunidades. (BRASIL, 1994, p. 61)

Desta maneira, ressignificar a escola na proposta de uma educação para todos implica considerarmos muitos aspectos que compõem o cotidiano escolar.

O problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença.

Buscar estratégias que se traduzam em melhores condições de vida para a população, na igualdade de oportunidades para todos os seres humanos e na construção de valores éticos socialmente desejáveis por parte dos membros das comunidades escolares é uma maneira de enfrentar essa situação e um bom caminho para um trabalho que visa à democracia e à cidadania.

Diante desse quadro situacional, pretende-se recriar a escola para que ela seja a porta de entrada das novas gerações para o mundo plural em que já estamos vivendo. Nesse sentido, acredita-se que, de antemão, as mudanças educacionais exijam que se repense a prática pedagógica tendo como eixos a ética, a justiça e os direitos humanos.

Se quisermos realmente transformar nossas escolas, devemos repensar o seu papel quanto ao ensino da língua materna.

(...) o papel da escola não é o de ensinar uma variedade no lugar da outra, mas de criar condições para que os alunos aprendam também as variedades que não conhecem, ou com as quais não têm familiaridade (...). É um direito elementar de o aluno ter acesso aos bens culturais da sociedade, e é bom não esquecer que, para muitos, esse acesso só é possível através do que lhes for ensinado nos poucos anos de escola. (POSSENTI, 1996, p. 83)

O mais importante, talvez, seja a postura do professor - pesquisador em eterno processo de aprendizagem disposto a interagir com seus leitores, para rever e reformular permanentemente suas atitudes pedagógicas frente aos inúmeros enfrentamentos linguísticos.

6. Algumas considerações

Certamente, um professor que engendra e participa da caminhada do saber com seus alunos deve debruçar-se sobre material de língua viva

e autêntica, desenvolvendo a prática da leitura e da escrita, da releitura e da reescrita.

Pontos cruciais do ensinar a *todos* são o respeito à identidade sociocultural dos alunos e a valorização da capacidade de entendimento que cada um deles tem do mundo e de si mesmo. Sem dúvida, é a heterogeneidade que dinamiza os grupos, que lhe dá vigor, funcionalidade e garante o sucesso escolar.

A conscientização da mudança é necessária, bem como a revisão de papéis e a reflexão sobre os mesmos. O objetivo é atender à diversidade que há nas escolas e refletir sobre a singularidade de cada um de nós no trabalho educativo.

Talvez seja este o nosso maior mote: fazer com que todos entendam que a escola é um lugar privilegiado de encontro com o outro. Este outro que é sempre e necessariamente diferente.

Conviver com os paradoxos do mundo contemporâneo, de forma consciente, pode ser um caminho para transformar a educação em poderosa arma no combate às exclusões.

Nesse sentido, vivencia-se no mundo contemporâneo, o imediatismo da informação que nos remete à reflexão sobre as linguagens e seus sistemas marcados por múltiplos códigos, que é mais que uma necessidade, é uma garantia de participação ativa na vida social, ou seja, a tão desejada cidadania. A gama de conhecimentos, saberes prévios oriundos dos grupos sociais em que um ser humano convive, precisa ser colocada em relevo, precisa ser privilegiada para que esse se sinta inserido, incluído verdadeiramente no espaço físico denominado "sociedade".

Dessa forma, a norma culta urbana não pode ser adquirida à custa do massacre da identidade primeira, pois é no período escolar que a maioria das pessoas toma contato com outras culturas e outros grupos sociais. Nesse rico ambiente de diferenças, o que se evidencia é o tratamento preconceituoso, repleto de desinformação por parte dos profissionais que atuam nos contextos escolares, assim como também a discriminação sem fronteiras na sociedade em geral.

Portanto, a escola se apresenta como uma oportunidade ímpar na discussão de preconceitos e injustiças sociais e, é através da linguagem que se rompe as barreiras sociais, incluindo os homens no lugar que lhe é de direito: a sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *Dramática da língua portuguesa*. Tradição gramatical, mídia e exclusão social. São Paulo: Loyola, 2000.

BRASIL, Ministério da Ação Social. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Brasília: MAS/CORDE, 1994.

BRASIL, MEC. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, n. 9.394/96, Brasília: MEC, 1996.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. *Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

HJELMSLEV, Louis. *Prolegômenos a uma teoria da linguagem*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

LOBATO, L. Linguística e linguagem. In: _____. *Sintaxe gerativa do português: princípios da gramática modular*. São Paulo: Contexto; Belo Horizonte: Vigília. 1986.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARCUSCHI, L. A. Concepções de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus. Uma visão crítica. *Trabalhos de Linguística Aplicada*, n. 30. Campinas: Unicamp, 1997.

MATEUS, Maria Helena Mira; VILLALVA, Alina. *O essencial sobre a linguística*. Lisboa: Caminho, 2006.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: ABL, Mercado de Letras, 1996.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. Trad.: Antônio Cheilini, José Paulo Paes e Izidoro Bilkstein. São Paulo: Cultrix, 1979.

SOARES, Magda. *Uma perspectiva social*. 17. ed. São Paulo: Ática, 1997.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SUASSUNA, Livia. *Ensino de língua portuguesa: uma abordagem pragmática*. Campinas: Papirus, 1995.

TERRA, Ernani. *Linguagem, lingual e fala*. São Paulo: Scipione, 1997.

WEEDWOOD, B. *História concisa da linguística*. São Paulo: Parábola, 2002.

MÚLTIPLOS LETRAMENTOS: CONCEITOS NECESSÁRIOS PARA A LEITURA E A ESCRITA

Andreia Silva dos Santos (UEMS)

profasilva26@hotmail.com

Neide Araújo Castilho Teno (UEMS)

cteno@uol.com.br; neidearaujo@uems.br

RESUMO

Este artigo faz parte de uma pesquisa em andamento, sobre a Prova Brasil, na perspectiva do letramento e dos gêneros textuais, vinculada ao Programa de Mestrado em Letras, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), com a finalidade de refletir e ampliar os conhecimentos dos professores sobre questões da leitura e da escrita. O estudo justifica-se pela importância tanto para os profissionais envolvidos no processo educacional, quanto àqueles que se interessam pelo assunto. Nesse sentido, destacam-se alguns estudiosos que defendem uma concepção mais social da leitura e da escrita, possibilitando acesso ao mercado de trabalho, e promover a reflexão sobre a formação de um sujeito-leitor crítico. Uma variedade de termos tem surgido com os novos estudos do letramento, como: novos letramentos, letramentos literários, letramentos sociais, práticas de letramentos, multiletramentos entre outros termos que ainda não são de domínio dos professores. Os documentos oficiais como os PCN, e os instrumentos avaliativos da Prova Brasil, SAEB já vêm evidenciando algumas lacunas nessas práticas pedagógicas e sociais, o que torna relevantes uma revisão teórica acerca das práticas de letramento e seus desmembramentos para subsidiar o trabalho do professor. Como metodologia, recorremos à pesquisa explanatória de cunho bibliográfico em teóricos como Bakhtin (2003), Rojo (2009, 2012), Cosson (2014), Street (2006), Kleiman (1995), Schneuwly & Dolz (2004) para subsidiar os conceitos e as estratégias de aprendizagem. A revisão bibliográfica sobre o letramento e suas subdivisões trouxeram resultados de (re) conhecimento que, embora a teoria traga designações e objetos de estudo diferentes, elas compartilham as mesmas acepções teóricas e filosóficas.

Palavras-chave:

Letramentos. Múltiplos letramentos. Letramentos sociais. Práticas de letramento.

1. Introdução

Neste artigo, pretende-se refletir sobre as teorias que permeiam as práticas de leitura e escrita, subsidiados por teóricos que se dedicam aos estudos dos letramentos e que defendem uma concepção mais social neste processo de ensino, discutir também alguns tipos de letramento que, na atualidade, exigem do educador a realização de práticas de ensino que proporcionem sentido na aquisição da aprendizagem.

Nota-se que o perfil do estudante brasileiro vem transformando-se muito rapidamente nos últimos anos, situação esta que é visível nas escolas, nas interações sociais e principalmente nas mídias. Do mesmo modo, segundo Rojo (2009, p. 106), a escola, em especial a pública, também mudou e buscou-se atingir na “década de 90 a universalização do acesso à educação pública no ensino fundamental”. Hoje esta mesma preocupação de ampliação e universalização de acesso ao ensino continua sendo do ensino médio e superior, com vistas à qualificação para o trabalho. Para a autora, a ampliação do acesso à educação tem impactos notáveis nos letramentos escolares, pois, o ingresso de alunos, oriundos das classes populares, nas escolas públicas, trouxe para dentro dos muros escolares, letramentos locais antes ignorados, diferentes letramentos que passam a fazer parte do trabalho pedagógico.

Tanto no ambiente educacional como em sociedade, a interação é mais do que uma simples decodificação de palavras, ou produção de textos, segundo Street (2006), estamos assumindo ou recusando identidades que são associadas às práticas de letramento relevantes para a aprendizagem, por este fato, é relevante conhecer e discutir as práticas de letramentos para que as atividades de ensino possam ser reorganizadas, ressignificadas de modo a proporcionar de fato sentido ao aprendizado do estudante.

2. *Concepções de letramentos*

Para compreender as concepções de letramento, torna-se necessário entender que novas formas de comunicação e ensino são criadas, tomando destaque na sociedade, e novos estudos surgem no intuito de possibilitar aos ambientes educacionais o ensino da leitura e da escrita por meio de novas práticas de letramento, uma vez que fazem parte das práticas sociais dos indivíduos e não devem ser desassociadas.

Uma variedade de práticas sociais envolve o processo de leitura e escrita, as noções de letramento ou de letramentos sendo ambos no singular ou no plural, por si só, não envolvem a complexidade de entendimentos do termo, por este fato, conforme apresentado por Rojo (2009) e embasado em Street (2007), o conceito de letramento vai além de saber ler. É a partir da obra de Brian Street que segundo Rojo (2009, p.98) se estabelece os estudos dos novos letramentos, tornando esse pensamento conhecido no Brasil por intermédio dos trabalhos de Kleiman (2005) ao longo da década de noventa.

Os estudos de Kleiman (2005) impresso no livro *Preciso Ensinar o Letramento? Não Basta Ensinar a Ler e a Escrever?* explica que o letramento é um termo complexo que envolve não uma habilidade, mas um conjunto de habilidades denominado de competência do sujeito. A partir deste pensamento, compreende-se que o papel da escola é ensinar essas habilidades e competências para proporcionar o que a autora vai chamar de eventos de letramento, denominação que ganha relevância porque propõe a participação social do sujeito.

Os diversos letramentos associados aos estudos na área da educação vêm sendo fonte de muitas discussões e com a evolução da sociedade e as constantes inovações tecnológicas são estabelecidas novas formas de utilização e realização do processo de leitura e de escrita pelas pessoas. Várias terminologias têm surgido nos últimos tempos para os estudos do letramento, como: letramentos literários, letramentos sociais, práticas de letramentos, multiletramentos, letramentos múltiplos entre outras denominações que ainda não são de domínio dos educadores, apresentados por estudiosos da linguagem que defendem o ensino da leitura e escrita no contexto social, proporcionando sentido ao aprendizado do estudante.

A concepção de letramento está relacionada à formação social, ao ser letrado, o sujeito é capaz de utilizar a linguagem escrita para sua necessidade individual, de vivência social, atendendo a demandas sociais. Kleiman (1995) considera o letramento como sendo práticas de leitura e escrita, e apresenta duas concepções dominantes de letramento: enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia. Assim explica:

[...]. As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, da dicotomia alfabetizado ou não alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas *um* tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita. (KLEIMAN, 1995, p. 19)

Essa mesma estudiosa evidencia ainda que os letramentos são os eventos nos quais as práticas de leitura e escritas são colocadas em ação. Para a autora as práticas sociais de leitura e de escrita estão presentes no cotidiano das pessoas, ao pegar um ônibus; ao dirigir e orientar-se em placas no trânsito; ler livros, receitas, revistas, jornais ou ler a bula de um medicamento. Semelhante a isso se pode dizer que quando o sujeito lê uma história mesmo sem os conhecimentos da leitura, ele compõe; elabora uma lista de tarefas, compras e as utilizam em sua vida social. Todas essas atividades são modos e formas de utilização social da leitura e da

escrita, ou seja, práticas de letramento. Percebe-se que as práticas de letramento são as situações em que é possível observar o estabelecimento da leitura e escrita nas práticas sociais.

É válido abordar ainda o que diz Cosson (2014, p. 12) a cerca do processo de letramento que se faz via textos literários em que para o autor este é um processo que compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também, uma forma de assegurar seu efetivo domínio, evidenciando deste modo a sua importância nos ambientes educacionais, ou melhor, sua importância em qualquer processo de letramento, tanto no oferecido pela escola, quanto no que se encontra disseminado na sociedade. Nessas situações, o texto escrito torna-se parte da interação da pessoa com a situação comunicativa, a maneira de falar, agir, ouvir, ler, escrever, interagir manifestam-se. O indivíduo pode ou não se sentir inserido em práticas de letramento, isso dependerá dos conhecimentos prévios disponíveis.

Os estudos dos letramentos para Rojo (2009, p. 98) volta-se para os letramentos locais, de forma a considerar a heterogeneidade das práticas não valorizadas, locais e globais, pouco investigadas, por isso a pesquisadora utiliza o termo letramento no plural. Rojo (2009), ao abordar sobre o pensamento de Street, fala de um letramento em que o autor recomenda uma divisão entre dois enfoques: o enfoque “autônomo” que observa o letramento em termos técnicos, tratando como independente do contexto social e que se refere à habilidade individual do sujeito e o “ideológico” que trata a prática de letramento como sendo ligada à estrutura cultural e de poder social que reconhece a multiplicidade de práticas culturais agregadas ao processo de leitura e escrita em diferentes contextos. Dessa forma, práticas tão distintas, em conjunturas tão diversificadas, porém vistas como letramento.

As abordagens recentes dos letramentos segundo Rojo (2009, p. 102), são, em especial, as ligadas aos novos estudos do letramento e indicadas para “a heterogeneidade das práticas sociais de leitura, escrita e uso da língua/linguagem em geral em sociedades letradas”. Essa abordagem carrega o caráter social e cultural situado nas práticas de letramento o que Street (2007) reconhece como os múltiplos letramentos.

3. Múltiplos letramentos no processo de leitura e escrita

Os estudos do letramento e da leitura envolve trabalho com os gêneros, mídias, modalidades variadas que de certa forma envolve princípios didáticos decorrentes de uma abordagem denominada multiletramentos. Um estudo sobre multiletramento pode envolver o uso das novas tecnologias, mas pode envolver outros gêneros textuais e linguagem desde que ampliem o conhecimento dos alunos, valorizando outros letramentos. Rojo (2012, p. 11) em seu artigo “Diversidade cultural e de linguagens na escola” enfoca para uma abordagem pluralista das culturas e usa o termo pedagogia dos multiletramentos, entendendo esta proposta de pedagogia “os novos letramentos emergentes na sociedade contemporânea [...] e inclui nos currículos a grande variedade de culturas já presentes nas salas de aula”.

Ensinam Rojo e Moura (2012) que o conceito de multiletramento aponta dois tipos de multiplicidade: a multiplicidade cultural das populações urbanas e a multiplicidade semiótica de textos. Diferente do conceito de letramentos (múltiplos), essa multiplicidade de linguagens denominadas de semióticos nos textos são aqueles textos de circulação social seja ele impresso, nas mídias, digitais ou não, podendo conter as imagens e arranjos de diagramação. Tudo isso tem sido denominado como multimodalidade ou multissemiose, exigindo os multiletramentos, conforme explica os estudiosos Rojo e Moura (2014, p. 19), texto composto de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) e que exigem [...] multiletramentos para fazer significar”.

Rojo (2012, p. 23) instrui que uma das principais características dos novos textos e letramentos é o fato de serem interativos em vários níveis, possibilitando a criação de textos, vídeos, músicas e ferramentas, designs, controlados e autorais, mais colaborativos e interativos socialmente.

Partindo desta perspectiva social, em que os diversos letramentos interagem entre si e favorece a ampliação da noção de leitura e escrita, o sentido reconstruído de acordo com Rojo (2009, p. 98) são as especificidades dos letramentos múltiplos nas práticas sociais de leitura e escrita como sendo esse novo conceito, algo que busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolve a escrita de uma ou de outra maneira, sejam elas valorizadas ou não valorizadas, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola).

Dentre os estudiosos desta temática, confirma-se a pesquisa de Rojo (2012, p. 13) que caracteriza os multiletramentos como sendo a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, [...] a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos.

Street (2007) define os letramentos múltiplos como sendo aqueles sujeitos às relações de poder, uma vez que esses sujeitos a todo o momento estão à mercê de novos letramentos de acordo com as condições sociais e culturais que vivem. Isso quer dizer que dependendo do seu papel exercido na sociedade são as escolhas que realizam para determinados usos da linguagem que se constituem nos múltiplos letramentos.

É importante destacar o conceito de Bakhtin (2003) apresentado por Rojo (2009, p. 109) para auxiliar na análise e reflexão sobre a questão de como organizar, na escola, o trabalho desta multiplicidade de práticas de letramento que é o conceito de esfera de atividade ou circulação de discursos e o conceito de gêneros discursivos. Para Rojo (2009) cotidianamente circulamos entre diferentes esferas de atividades de interação (doméstica, família, trabalho, escolar, acadêmica, jornalística, publicitária, burocrática, religiosa, artística etc.) em diferentes posições sociais, como produtores ou receptores de discursos, em gêneros variados, mídias diversas e em culturas diferentes.

A autora destaca ainda que para Bakhtin (2003) os gêneros discursivos em cada esfera de utilização da língua elaboram seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso. Essas esferas de atividades, circulação de discurso interagem socialmente. Todo texto que se lê e se produz pertence a um determinado gênero, sendo desse modo, pertinente utilizar os gêneros textuais, na concepção da autora, como instrumento para desenvolver a leitura e a escrita por meios dos múltiplos letramentos, proporcionando ao educando situações que lhes permitam exercer as práticas de letramento ao desenvolver a capacidade de produzir diferentes gêneros, como: resumos, resenhas, entrevista, contos, poemas, dentre outros para proporcionar sentido ao aprendizado do estudante.

Dolz e Schneuwly (2004), quando abordam as questões de gêneros textuais, recorrem às concepções baktinianas de gênero, para explicar a concepção sociointeracionista da linguagem, reconhecendo que a língua não deixa de ser um fenômeno social a partir do momento que ela se presta a servir à sociedade.

Quando o professor trabalha com os gêneros, está presente o uso da língua como aparato social, isso pode ser revelado tanto em textos orais como escritos, material, que estão presentes na sociedade e que cumprem algumas funções como, por exemplo: provocar o riso, informar, persuadir. A partir dessas funções pode-se dizer que os textos são compreendidos como a materialidade do discurso em esfera social.

Rojo (2009, p. 115) chama a atenção desta função dos textos no momento em que a escola proporciona ao aluno os textos, enunciados, discursos das diversas culturas com as culturas valorizadas de modo a potencializar o diálogo multicultural, trazendo para dentro de seus muros não somente a cultura valorizada dominante e canônica, mas também as culturas populares e locais, por meio dos gêneros.

Ações que envolvem os múltiplos letramentos na escola tornam à medida que surge novas exigências sociais de leitura e escrita, o que faz necessário conhecer conceitos que, como nos ensina Rojo (2009), são multifacetados e ambíguos, pois:

[...] envolve, além da questão da multisssemiose ou multimodalidade das mídias digitais que lhe deu origem, [...] que circulam em diferentes esferas da sociedade e a multiculturalidade, isto é, o fato de que diferentes culturas locais vivem essas práticas de maneiras diferentes (ROJO, 2009, 108-109)

As leituras até aqui realizadas sobre o conceito de letramentos múltiplos depõem para uma infinidade de práticas sociais envolvendo a leitura, mas não se pode deixar de considerar os objetivos da escola que segundo Rojo (2009, p. 107), “é proporcionar aos estudantes a oportunidade de participar de várias práticas sociais utilizando-se dos letramentos na vida social de modo ética, crítico e democrático”. O que a autora evidencia é a importância de desenvolver o ensino da leitura e escrita sem deixar ainda de trabalhar com letramentos múltiplos, multisssemióticos e críticos.

Enquanto os letramentos multisssemióticos são aqueles exigidos com textos contemporâneos, o que vai expandir a noção de letramentos envolvendo a imagem, a música, e outras semioses além da escrita de palavras, os letramentos críticos, conforme Rojo (2009), trata de uma abordagem ética dos discursos, uma vez que a sociedade está completa de texto e que não pode lidar com todos de maneira instantânea, já que eles possibilitam uma postura crítica a partir das informações expostas.

4. Múltiplos letramentos e as avaliações oficiais

As avaliações oficiais inseridas no Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) dispõem de instrumentos para conhecer o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), aliadas ao Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), os da Prova Brasil, todas com fins avaliativos das competências e habilidades da aprendizagem do ensino fundamental e médio.

As avaliações oficiais, como: Prova Brasil e SAEB, têm como principal foco avaliar o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever a partir da concepção de leitura, incorporando descritores ou habilidades e competências que englobam os conteúdos linguísticos e as capacidades cognitivas de leitura, ou seja, faz-se um diagnóstico do nível de letramento dos alunos para que, com bases nesses dados, o governo e as escolas tomem medidas que possam sanar os problemas no processo de ensino.

De acordo com os documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC), as características essenciais dessas avaliações oficiais formulam-se a partir das Matrizes de Referência do SAEB. Ao propor descritores, as Matrizes de Referência fornecem e delimitam os conteúdos e conhecimentos a serem incluídos nas provas, sendo que os conteúdos avaliados de língua portuguesa têm o foco na leitura.

Para Cosson (2014, p. 111) pode-se dizer que há um consenso teórico sobre a avaliação como um diagnóstico da aprendizagem e das condições em que ela se realiza. As várias atividades de avaliação oferecem índices que permitem a análise do desempenho do aluno, como também do professor e da escola. Esses índices devem ser recolhidos ao longo do processo a fim de que possam cumprir realmente a função diagnóstica, ou seja, quando analisados criticamente, permitem que se corrijam ou se confirmem procedimentos e também se identifiquem necessidades que estão ou deveriam ser atendidas para se atingir os objetivos propostos para o ensino.

Assim, compreendemos que diversas são as probabilidades para a realização de práticas de letramento e que interferem significativamente no desenvolvimento do processo avaliativo. O letramento, por si só, possui um conceito extenso e com a evolução social e as inovações tecnológicas são exigidas dos sujeitos novas formas de utilização da leitura e da escrita. Ao longo destas reflexões, constata-se que os processos de letra-

mento mesmo possuindo especificidades e características particulares são interligadas.

O Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (PISA), não deixa de ser outro instrumento de avaliação com a finalidade de produzir índices sobre a educação nos diferentes países. O órgão no Brasil, responsável pelas ações do PISA, é o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), que por sua vez, avalia os letramentos em leitura, matemática e ciências. Rojo (2009) aponta o PISA como sendo uma visão cognitiva da leitura, porque aborda as atividades de linguagem de forma artificial postuladas em verificar “localização, identificação e recuperação de informações, interpretação e reflexão”. (ROJO, 2009, p. 31)

O que essas avaliações têm revelado para compreender a questão dos letramentos desenvolvidos na educação básica?

Os letramentos no plural, e os novos estudos do letramento (STREET, 2007) têm enfatizado a necessidade de considerar o ambiente social, as práticas e os eventos de letramento como formas culturais de linguagem.

Quando as avaliações oficiais se baseiam em indicadores, habilidades e competências para avaliar a leitura e a escrita, de certa forma, focam nas características da linguagem em que os alunos tenham apreendido em contextos de letramento.

5. Considerações finais

A proposta de refletir e ampliar os conhecimentos acerca dos múltiplos letramentos não se esgota com esse estudo. O estudo mostrou os diferentes ensinamentos dos estudiosos e o quanto é complexo a definição dos termos, aqui propostos. O letramento trata um conceito amplo e que os sujeitos ficam expostos na escola ou fora dela nas mais variadas formas de aprendizagem. Os gêneros textuais que circulam nessas práticas também constituem diferentes formas de letramento como expectativas e, conseqüentemente, quanto à função que realizam. Trabalhar a leitura e escrita torna-se uma atividade que tem maior sentido quando realizada com o enfoque nas práticas de letramento da atualidade.

Enfim, é importante que o educador ressignifique, revise as práticas pedagógicas utilizadas de modo a atender as demandas da atualida-

de, de forma a proporcionar um aprendizado que permita agir nas diferentes situações sociais, comunicativas e de interação social, e não somente com a habilidade de leituras, mas como a competência leitora que possibilite produzir gêneros e realizar práticas de maneira solidificada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: _____. *A estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003, p. 277-326.

BRASIL. Ministério da Educação. *Matrizes da Prova Brasil e do SAEB*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/prova-brasil/matrizes-da-prova-brasil-e-do-saeb>>. Acesso em: 26-09-2015.

_____. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação do Ensino Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*, vol. 2. Brasília: MEC/SEF, 1997.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2014.

KLEIMAN, Ângela. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

_____. *Preciso ensinar o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* São Paulo: Produção, 2005.

LEITE, Josieli Almeida de Oliveira. Letramentos múltiplos: uma nova perspectiva sobre as práticas sociais de leitura e de escrita. *Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery*. Disponível em: <<http://re.granbery.edu.br/artigos/NDMx>>. Acesso em: 03-11-2015.

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

_____; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SCHNEUWLY, Bernard et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

STREET, Brian. Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n. 8, p. 465-488, 2006.

NEGAÇÃO: UMA ANÁLISE ENUNCIATIVA

Maria Aparecida de Souza Guimarães (UNEB)

maparecidaguimaraes@yahoo.com.br

Maria Gorette da Silva Ferreira Sampaio (UESB)

goretteferreira@yahoo.com.br

RESUMO

A negação, fenômeno linguístico bastante presente nos mais variados textos, constitui um dos tipos de polifonia. A presença de mais de um locutor ou mais de um enunciador no enunciado é a tese que constitui a base da teoria polifônica, tema de grande interesse entre os pesquisadores de várias áreas do conhecimento. Ao produzirmos um texto, talvez, poucas vezes nos questionarmos acerca do porquê de decidirmos pela negação quando podemos utilizar a afirmação. Essa questão nos levou, no presente artigo, a investigar qual o papel da negação, especificamente a polêmica, para a direção argumentativa de textos. Para tanto, baseamo-nos em noções desenvolvidas por Ducrot sobre polifonia, em especial as de locutor e enunciador. Para trabalharmos as noções apresentadas, levantamos, no texto analisado, os enunciados que apresentam o fenômeno estudado. Entendemos que, pela presença da negação, o locutor dos enunciados analisados dá uma direção argumentativa que não seria a mesma se os enunciados fossem positivos, tendo em vista que é por meio da negação que ele convoca os diferentes enunciadores. Nesse sentido, a negação é determinante para o sentido dos enunciados definido pelas orientações argumentativas descritas pela enunciação.

Palavras-chave: Enunciação. Negação. Argumentação.

1. Introdução

São muitas as possibilidades de estudo sobre a negação. Adotamos, no presente trabalho, uma perspectiva enunciativa. Pretendemos investigar qual o papel da negação, fenômeno polifônico, para a direção argumentativa do texto. Para tanto, lançamos mão das noções desenvolvidas por Ducrot sobre polifonia, em especial as de locutor e enunciador.

2. Teoria polifônica da enunciação

Tomando por base os estudos de Bakhtin e também os de Bally, Oswald Ducrot introduz a noção de polifonia nos estudos linguísticos, com o objetivo de questionar a unicidade do sujeito, postulado aceito pela vertente clássica dos estudos linguísticos. Ducrot se propõe a trabalhar essa noção nos enunciados.

Situando-se no interior da Pragmática linguística ou Semântica linguística, Ducrot afirma que “todo enunciado traz consigo uma qualificação de sua enunciação, qualificação que constitui para mim o sentido do enunciado” (DUCROT, 1984, p. 163-164). Assim, o sentido do enunciado consiste em uma descrição da enunciação, cuja origem pode ser atribuída a um ou a vários sujeitos. Nessa direção, conforme postula o autor, “necessário distinguir entre estes sujeitos pelo menos dois tipos de personagens, os enunciadores e os locutores”. (p. 182)

Antes de apresentar essas noções, Ducrot trabalha os conceitos de enunciação, frase/significação e enunciado/sentido. Das três acepções que apresenta para o termo enunciação, Ducrot se diz favorável à terceira:

O que designarei por este termo é o acontecimento constituído pelo aparecimento de um enunciado. A realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico: é dado existência a alguma coisa que não existia antes de se falar e que não existirá mais depois. É esta aparição momentânea que chamo "enunciação".

Segundo Guimarães, a

posição de Ducrot se desenvolve numa direção que leva a se passar de um conceito pragmático de enunciação (a enunciação como o ato de o locutor dizer algo para o ouvinte), para um conceito de enunciação como acontecimento (a enunciação como o acontecimento histórico do aparecimento do enunciado). (GUIMARÃES, 1998, p. 112)

Para o entendimento do que é enunciação, é necessário estabelecer a diferença entre as noções de frase/significação, enunciado/sentido. Ducrot (1984) as distingue traçando um paralelo. Diz que frase está para significação e enunciado está para sentido.

Sobre a frase o autor afirma que “ela fornece instruções que permitem descobrir, numa situação de enunciação particular, aquilo a que se referem os seus enunciados” (DUCROT, 1984, p. 370). Essas instruções são dadas pela significação, que, para o autor, é “um conjunto de instruções dadas às pessoas que têm que interpretar os enunciados da frase, instruções que especificam que manobras realizar para associar um sentido a estes enunciados” (p. 375). É a descrição semântica de conjunto da frase.

Já o enunciado, define como “produto de um ato de enunciação, e portanto (sic) objecto de empenhamento da parte do locutor” (DUCROT, 1984, p. 376), como “a realização de uma frase” (p. 373). O sentido, por sua vez, é “uma descrição do enunciado”. (DUCROT, 1984, p. 172)

Fonseca-Silva (2003, p. 37) defende que essa descrição implica o reconhecimento de indicações que o enunciado apresenta, em seu sentido, de superposições de vozes. A tese de Ducrot contra a unicidade do sujeito, que, conforme Guimarães (1998), estende-se para o sentido, comporta duas ideias básicas, a saber: atribuição de um ou vários sujeitos à enunciação e distinção entre esses sujeitos em locutores e enunciadores.

Ducrot (1984) define o locutor como um ser responsável pelo enunciado, uma ficção discursiva, um ser do discurso, que não deve ser confundido com o sujeito falante, elemento da experiência, ser empírico. É a ele que se referem o pronome eu e as marcas de primeira pessoa.

O autor distingue, no interior da própria noção de locutor, duas instâncias linguísticas: o locutor enquanto tal (**L**) e o locutor enquanto ser do mundo (**A**). O primeiro pode ser caracterizado como aquele que simplesmente se representa como a fonte do dizer, como o responsável pela enunciação, considerado unicamente enquanto tendo esta propriedade. O segundo é uma pessoa completa, que possui, entre outras propriedades, a de ser origem do enunciado. Podemos afirmar que o locutor enquanto ser do mundo (**A**) aparece como sendo de “carne e osso”, aquele que recebe as predicções; enquanto que (**L**) não suporta predicções, é uma voz desencarnada. “Ambos são seres do discurso, pois são constituídos no sentido do enunciado” (FONSECA-SILVA, 2003, p. 38).

Os enunciadores são “seres que são considerados como se expressando através da enunciação, sem que para tanto se lhe atribuam palavras precisas” (DUCROT, 1984, p. 192). São eles que estabelecem a perspectiva da enunciação, não são responsáveis pelo material linguístico, pois é o locutor que “seleciona” as palavras e os pontos de vista a serem atualizados no enunciado.

A fim de estabelecer melhor a distinção entre as figuras enunciativas locutor e enunciator, o autor traça dois paralelos. O par enunciator/locutor é comparado ao par personagem/autor de Bakhtin. Para Ducrot (1984), o autor coloca em cena personagens que exercem uma ação linguística e extralinguística, ação que não é assumida pelo próprio autor. De forma semelhante, o locutor, responsável pelo enunciado, dá existência, através desse, aos enunciadores, a partir dos quais ele organiza os pontos de vista e as atitudes, assimilando-se a eles ou não. O segundo par – locutor/enunciator – é comparado ao par narrador/centro de perspectiva, proposto por Genette, em sua teoria narrativa. Para este, o narrador é “quem fala” e o centro de perspectiva é “quem vê”.

Ao buscar inspiração no teatro e no romance para a construção da teoria polifônica, Ducrot faz lembrar, segundo Fonseca-Silva (2003), uma representação teatral, que tem condensadas a “metáfora da voz” e a “metáfora do olhar”. Essa representação é mostrada por Ducrot em vários momentos, dentre os quais se destaca a negação, fenômeno que constitui um dos tipos de polifonia.

3. A negação

A presença de mais de um locutor ou mais de um enunciador no enunciado, tese que constitui a base da teoria polifônica, caracteriza os dois tipos de polifonia. O primeiro, em que há mais de um responsável pelo enunciado, pode ocorrer na dupla enunciação e tem como exemplo o discurso relatado direto. O segundo, mais frequente e principal, conforme afirma Guimarães (1995), aponta para mais de uma perspectiva enunciativa e como exemplo tem-se a negação.

Para Ducrot, mais do que compreender a negação como um “fato da língua”, é necessário vê-la como um caso de polifonia, ou seja, para entendê-la, é necessário mobilizar as categorias linguísticas do locutor e enunciador. O autor reavalia a análise feita em texto anterior e declara que a negação, agora, é vista por ele como a colocação, em cena, de dois pontos de vista e não de dois atos ilocutórios.

No quadro da concepção polifônica, o estudioso distingue três tipos de negação: a metalinguística, a polêmica e a descritiva, sendo que esta é uma divisão da segunda.

A metalinguística é “una negación que contradice los términos mismos de una palabra a la que pretende refutar y em este sentido, siempre opone dos locutores diferentes o um mismo locutor em momentos diferentes (*i.e.* en tanto locutor y ex locutor)”. (NEGRONI [s.d.]

A negação polêmica, por sua vez,

no opone dos los locutores sino el punto de vista de dos enunciadore que um mismo locutor pone em escena (esto es lo que habitualmente se conoce como la ‘concepción teatral de la polifonía’). Dichos enunciadore son: E1, punto de vista de la asercón rechazada y E2, enunciador Del rechazo com el que em general se identifica el locutor del enunciado negativo (NEGRONI [s.d.]).

Além de pôr em cena ou locutores ou enunciadores, as negações se diferenciam, conforme Negroni [s.d.], porque a metalinguística, ao contrário da polêmica, sempre tem um efeito descendente e sempre con-

serva as pressuposições do enunciado subjacente.

Na análise, trabalharemos com a negação polêmica, uma vez que a mesma constitui uma marca relevante para a direção argumentativa do texto selecionado para análise.

4. Exemplificando

Analisaremos as noções apresentadas neste artigo no documento, cujo título é *Reitor manda despejar estudantes*, distribuído na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, instituição localizada em Vitória da Conquista. Segue-se o texto na página seguinte.

Selecionamos os enunciados nos quais identificamos a negação. São eles:

- a) A ação movida pela UESB contra os alunos carentes da instituição é sustentada em sua maioria por argumentos falsos, tais como a inviabilidade das atividades de Educação Física, que os discentes residentes não têm legitimidade por não serem nem de CA, nem DCE, omitindo a assembleia histórica do dia 14 de setembro, que culminou na ocupação da Reitoria por 10 horas e deliberou pela ocupação do espaço.
- b) Diante dos fatos apresentados, não há dúvida sobre o caráter intolerante, autoritário e caluniador da Reitoria da UESB. Tal atitude não deixa de ser um ato de desrespeito, também, aos conselheiros departamentais do Conselho Superior Universitário (CONSU), no qual o Reitor desta instituição se comprometeu em não utilizar nenhum tipo de força coercitiva, além de se ter declarado favorável à destinação de uma verba específica para Residência estudantil.
- c) Isso demonstra que esse reitor não tem palavra.

No primeiro exemplo, no enunciado *os discentes residentes não têm legitimidade por não serem nem de CA, nem DCE*, temos a presença de apenas um locutor, que se responsabiliza pela enunciação. O enunciado é um exemplo de polifonia por conta das negações aí presentes, as quais põem em cena dois enunciadores. Temos:

E1: Os discentes residentes têm legitimidade por serem do CA e DCE.

E2: Os discentes residentes não têm legitimidade por não serem nem de CA, nem DCE

REITOR MANDA DESPEJAR ESTUDANTES

Na semana em que Severino Cavalcanti, um político ultraconservador, é eleito presidente da Câmara dos Deputados, o governo do estado de Goiás protagoniza um atentado em massa a centenas de “sem-teto”, culminando na morte de dois trabalhadores, e o presidente Bush inicia sua investida imperialista contra o Irã e a Síria, o reitor da UESB, Abel Rebouças São José, demonstra total falta de traquejo político e decide apelar para a Justiça para solucionar problemas internos da instituição.

Há mais de 150 dias, dezenas de estudantes carentes estão residindo num prédio público da Universidade. Durante quase toda a metade do segundo semestre de 2004, os discentes vêm tentando dialogar com a atual administração que, em contrapartida, sempre revidou com truculência e pela via da unilateralidade. Até que na manhã desta quinta-feira, um oficial de justiça, informou aos moradores da Residência Universitária que a Uesb havia acionado a Justiça pedindo ordem de despejo, tendo a mesma concedido liminar favorável e, sendo assim, que os estudantes teriam um curto prazo de 24 horas para abandonarem o local, sob pena de multa diária de mil reais e repressão policial, em caso de resistência.

A ação movida pela UESB contra os alunos carentes da instituição é sustentada em sua maioria por argumentos falsos, tais como a inviabilidade das atividades de Educação Física, que os discentes residentes não têm legitimidade por não serem nem de CA, nem DCE, omitindo a assembléia histórica do dia 14 de setembro, que culminou na ocupação da Reitoria por 10 horas e deliberou pela ocupação do “espaço”. O maior absurdo de tudo e o que pode ser classificado como ato de calúnia é o trecho do documento, assinado pela Procuradora-Chefe da Uesb, Maria Creuza de Jesus Viana, que alega que “a demandante (a Uesb) vem, durante todo esse tempo, tentando, de forma conciliatória, a desocupação do referido módulo” quando, na verdade, a atual Administração se negou em abrir qualquer canal de negociação com o Movimento.

Diante dos fatos acima apresentados, não há dúvidas sobre o caráter intolerante, autoritário e caluniador da Reitoria da Uesb. Tal atitude não deixa de ser um ato de desrespeito, também, aos conselheiros departamentais do Conselho Superior Universitário (CONSU), no qual o Reitor desta instituição se comprometeu em não utilizar nenhum tipo de força coercitiva, além de se ter declarado favorável à destinação de uma verba específica para Residência Estudantil. Isso demonstra que esse reitor não tem palavra. Ironicamente, na tarde de ontem, o Movimento procurou a Secretaria do CONSU solicitando a ata da reunião e o funcionário responsável disse que a ata não estava pronta.

Os argumentos da juíza de direito, Simone Soares de Oliveira Chaves, entretanto, não leva em consideração o princípio constitucional de que o acesso e permanência na escola são direitos de todos e um dever do Estado.

O Movimento Rompendo Amarras, diante disso, conclama toda a comunidade universitária a se rebelar e repudiar a atitude da Reitoria da Uesb que trilha na contra-mão dos princípios democráticos e opta pela via autoritária da repressão.

Vitória da Conquista, 18 de fevereiro de 2005

ABAIXO A REPRESSÃO! RESIDÊNCIA UNIVERSITÁRIA JÁ!

“A mais bela de todas as certezas é quando os fracos e desencorajados levantam suas cabeças e deixam de crer na força de seus opressores” Bertold Brecht

MOVIMENTO ROMPENDO AMARRAS

O locutor põs em cena dois enunciadores, que se opõem e se assemilam ao primeiro: Os discentes residentes têm legitimidade por serem do CA e DCE.

No exemplo seguinte, há três negações, que podemos assim analisar:

1

E1:Há dúvidas sobre o caráter intolerante, autoritário e caluniador da Reitoria da Uesb.

E2:Não dúvidas sobre o caráter intolerante, autoritário e caluniador da Reitoria da Uesb.

2

E1:Tal atitude é um ato de desrespeito, também, aos conselheiros departamentais do Conselho Superior Universitário (CONSU)

E2:Tal atitude não é um ato de desrespeito, também, aos conselheiros departamentais do Conselho Superior Universitário (CONSU)

3

E1:O Reitor desta instituição usa algum tipo de força coercitiva

E2:O Reitor desta instituição não utiliza nenhum tipo de força coercitiva

Percebemos, nos enunciados destacados, que o locutor responsável pela enunciação pôs em jogo pontos de vista discordantes e sempre se posicionou favorável a um deles, no caso, sempre ao de denúncia. Respectivamente, posicionou-se ao enunciador que nega, nos dois primeiros, e ao que afirma, no terceiro.

No exemplo abaixo, o locutor faz valer o ponto de vista do E2, marcado por um negar. O locutor, então, instaura uma cena enunciativa em que pelo negar mostra também o afirmar, com o qual não concorda.

E1:Isso demonstra que esse reitor tem palavra.

E2:Isso demonstra que esse reitor não tem palavra.

Segundo Ducrot, a descrição da enunciação constitui o sentido do enunciado e essa descrição passa pelo entendimento dos sujeitos eventuais da enunciação, os locutores e os enunciadores. No caso dos enuncia-

dos analisados, a figura enunciativa do enunciador é determinante para o sentido do enunciado, pois é ele, ou eles, que são convocados pelo locutor na enunciação, dada a presença da negação.

Percebemos, em todos os enunciados analisados, que o locutor (L) atualizou dois pontos de vista no enunciado do qual é responsável e se assimilou sempre a um deles. O locutor, através das perspectivas que convocou e aos quais se assimilou (Os discentes residentes têm legitimidade por serem do CA e DCE / Não há dúvidas sobre o caráter intolerante, autoritário e caluniador da Reitoria da UESB / Tal atitude é um ato de desrespeito, também, aos conselheiros departamentais do Conselho Superior Universitário (CONSU) / O Reitor desta instituição usa algum tipo de força coercitiva / Isso demonstra que esse reitor não tem palavra), assume uma postura de denúncia, que, mesmo se não fosse explicitamente colocada por meio de algum enunciado, ficaria marcada por meio do sentido dos enunciados em que a negação se faz presente.

Todos os enunciados analisados constituem exemplo de negação polêmica, tendo em vista que há, nos mesmos, a oposição entre dois enunciadores que um mesmo locutor põe em cena. Temos E1 que afirma e E2 que nega, com o qual o locutor, na maioria, se assimilou.

Em relação à afirmação de que a negação ocorreu somente e num grande número na segunda parte do texto, percebemos que é nessa parte que a direção argumentativa do texto é acentuada, ou seja, é aí que o caráter de denúncia fica mais explicitamente marcado. Nas partes anteriores, tem-se mais a narração, em que se situa o alocutário sobre os fatos, motivos da existência do embate exposto no texto.

A presença da negação e não da afirmação imprime uma perspectiva enunciativa aos enunciados e, conseqüentemente, ao texto por conta do jogo polifônico que só é instaurado pela presença da negação.

5. Considerações finais

A análise nos permitiu afirmar que, pela presença da negação, o locutor dos enunciados analisados dá uma direção argumentativa que não seria a mesma se os enunciados fossem positivos, tendo em vista que é por meio da negação que ele, o locutor, convoca os diferentes enunciadores. O sentido dos enunciados foi definido pelas orientações argumentativas descritas pela enunciação, em que a negação foi determinante.

Assim, o cumprimento da função de denúncia, produzida nos enunciados analisados, só foi possível porque locutores e enunciadore, categorias linguísticas/figuras enunciativas, foram postos em cena por meio do jogo polifônico, tendo em vista as diferentes perspectivas enunciativas atualizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSTA, S. B. da. *A ironia em função argumentativa*. 2000. Dissertação (de Mestrado). – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

DUCROT, O. Enunciação. In: EINAUDI, Z. *Linguagem: enunciação*. Lisboa: Imprensa Nacional, Casa da Moeda, 1984, p. 368-393.

_____. Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In: _____. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987, p. 161-222.

ESPÍNDOLA, L. C. Argumentação e discurso. In: ALVES, E. F. et al. *Linguagem em Foco*. João Pessoa: Universitária/Ideia, 2001, p. 67-79.

FONSECA-SILVA, M^a. C. Polifonia, nome de autor e questão de autoria. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad: Lenguaje en Contexto desde una Perspectiva Crítica Y Multidisciplinaria*. Buenos Aires: Gedisa, vol. 4, n. 2, p. 33-55, 2003.

GUIMARÃES, E. *Os limites do sentido: um estudo histórico e enunciativo da linguagem*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. História, sujeito, enunciação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: Editora da Unicamp, n. 35, p. 109-117, 1998.

NEGRONI, M. M. G. La negación metalingüística, argumentación y escaalaridad. *Signo y Seña*, n. 9, p. 227-252, 1998.

**NÓS E A GENTE
VARIAÇÃO ESTÁVEL OU MUDANÇA LINGUÍSTICA?**

Elcânia Silva Emidio Gruber (UEMS)

elcaniagruber@gmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

Fabianna Emanuelle Archanjo dos Santos (UEMS)

RESUMO

A variação linguística é consequência de propriedade da linguagem de nunca ser idêntica em suas formas através de multiplicidade do discurso. Monteiro (2000, p. 63) Pode-se perceber uma grande intercalação diante do uso dos termos “nós” e “a gente” entre os falantes da língua portuguesa. Nesse sentido, em sua grande maioria o termo “a gente” é usado para designar a primeira pessoa do plural, porém, não em grande proporção esse termo é utilizado também para se reportar a primeira pessoa do singular. A variante de uma língua estará em constante modificações e até mesmo em oposição entre si, essa rivalidade ocorre quando o uso de uma forma padrão em contrapartida a não padrão, conservadora *versus* inovadora, de prestígio em contrapartida a estigmatizadas. Será que o que determina a utilização das variações são fatores sociais através da faixa etária, escolaridade e/ou gênero? Dessa maneira, nesse estudo visamos a identificação neste contexto que se refere ao emprego da expressão a gente em meio ao uso do pronome reto nós nas diversas situações da vida cotidiana. A expressão a gente, portanto, está completamente influenciada aos teores da língua viva. Sabe-se que são poucas as pesquisas que trate da variação na concordância verbal de primeira pessoa do plural. Dentre eles, destaca-se alguns estudiosos tais como Bortoni-Ricardo (1985), Assis (1988), Rodrigues (1987), Camacho (1993), Zilles; Maya; Silva (2000) e Lucchesi; Baxter; Silva (2009), entre outros. Para a substituição do pronome “nós” pela expressão pronominal “a gente”, atestada em algumas variedades do português brasileiro, destaca-se neste trabalho, entre outros mencionados ao decorrer do mesmo, Lopes (1999), Zilles (2004) e Furtado (s./d.). Propõe-se, nesta pesquisa, analisar a ocorrência das formas “nós” e “a gente” no vocabulário do português brasileiro, observando principalmente se é uma variação estável ou uma mudança linguística.

Palavras-chave: Variação. Mudança. A gente. Sociolinguística.

1. Introdução

A variação linguística é consequência de propriedade da linguagem de nunca ser idêntica em suas formas através de multiplicidade do discurso. (MONTEIRO, 2000, p. 63)

Pode-se perceber uma grande intercalação diante do uso dos termos “nós” e “a gente” entre os falantes da língua portuguesa. Nesse sentido, em sua grande maioria o termo “a gente” é usado para designar a

primeira pessoa do plural, porém, não em grande proporção esse termo é utilizado também para se reportar a primeira pessoa do singular. Há casos em que podemos observar no discurso o uso do termo “gente” acompanhado do verbo conjugado na terceira pessoa do plural.

A variante de uma língua estará em constante modificações e até mesmo em oposição entre si, essa rivalidade ocorre quando o uso de uma forma padrão em contrapartida a não padrão, conservadora versus inovadora, de prestígio em contrapartida a estigmatizadas.

Será que o que determina a utilização das variações são fatores sociais através da faixa etária, escolaridade e/ou gênero?

Dessa maneira, nesse estudo visamos a identificação neste contexto que se refere ao emprego da expressão a gente em meio ao uso do pronome reto nós nas diversas situações da vida cotidiana. Tamanho conflito que aos poucos vem sendo pesquisado com a finalidade de compreender o fenômeno mediante a linguagem.

Sua dimensão pode-se afirmar que de fato ultrapassou obstáculos e desafiou os limites do que se costuma ser habitual para a gramaticalidade, uma vez que, nem sempre esses fenômenos são barrados ou percebidos de maneira perspicaz pelos estudiosos.

A expressão a gente, portanto, está completamente influenciada aos teores da língua viva. Nesse sentido, a realidade do sistema pronominal do português brasileiro tem sido alvo de estudo por diversos ramos da educação, principalmente da sociolinguística. Com a intenção de reorganizar o sistema pronominal do português brasileiro, já existe um número significativo de estudos concluídos por pesquisadores, com base em dados da língua – falada e escrita – nas diferentes regiões do Brasil.

Sabe-se que são poucas as pesquisas que trate da variação na concordância verbal de primeira pessoa do plural. Dentre eles, destaca-se alguns estudiosos tais como Bortoni-Ricardo (1985), Assis (1988), Rodrigues (1987), Camacho (1993), Zilles; Maya; Silva (2000) e Lucchesi; Baxter; Silva (2009), entre outros. Para a substituição do pronome “nós” pela expressão pronominal “a gente”, atestada em algumas variedades do português brasileiro, destaca-se neste trabalho, entre outros mencionados ao decorrer do mesmo, Lopes (1999), Zilles (2004) e Furtado (s./d.). Com base nos trabalhos dos autores aqui mencionados, propõem-se, nesta pesquisa, analisar a ocorrência das formas “nós” e “a gente” no vocabulário do português brasileiro, observando principalmente se é uma va-

riação estável ou uma mudança linguística.

2. Objeto de estudo

Para realização desta pesquisa, foram entrevistados 12 informantes, estudantes e trabalhadores do sexo masculino e feminino entre as faixas etárias de 18 a 50 anos. Entrevistas essas gravadas em áudio, no mês de junho de 2015, sendo todos residentes em Campo Grande – MS.

As perguntas e modelo de transcrição dos dados linguísticos foram embasadas no Projeto NURC. Após as entrevistas foi realizada a transcrição do conteúdo gravado no aparelho celular e posteriormente a transposição do uso dos termos “nós” e “a gente” encontrados nas falas dos informantes que foram disponibilizados em tabelas.

Segundo Tarallo (1999, p. 21), o propósito do método de entrevista sociolinguística é o de minimizar o efeito negativo causado pela presença do pesquisador na naturalidade da situação da coleta de dados. É fato que a sociolinguística tem sido uma área de vasta investigação em suas diversidades e neste contexto, as falas dizem respeito a problemas sociais e também relatos de vida dos entrevistados.

Assim, como parte do processo de análise, a investigação se dirige apenas nas ocorrências das formas “nós” e “a gente”, como sujeito, seguido de verbo flexionado na 1ª pessoa do plural ou 3ª pessoa do singular, não levando em consideração as demais formas em que essas variantes se apresentam no português brasileiro.

2.1. Breve relato de algumas pesquisas

Pôde-se observar que quanto a alternância entre a utilização do pronome de 1ª pessoa, “nós” e da expressão “a gente”, apresentam muitos trabalhos sociolinguísticos, mas apenas no âmbito científico. Omena (1986, 2003), foi um dos primeiros a discutir essa questão.

De acordo com Leite, Guedes & Cardoso (2013),

Trata-se da pesquisa desenvolvida por referência nessa área de estudo, sobre a substituição de nós pelo a gente. Por meio da análise de um *corpus* do Projeto Censo/RJ – constata que o fenômeno de variação entre nós e a gente assinala uma mudança linguística. O resultado desse trabalho, tendo como informantes jovens apontam ao uso do *a gente*. No entanto, percebe-se que com o avanço da idade, os falantes submetem-se ao uso do *nós*, motivados, muitas

vezes, pela vida social mais formal. (LEITE, GUEDES & CARDOSO, 2013)

Nesse sentido, entende-se, portanto que na opção pelo “a gente”, ainda em concordância com Leite, Guedes & Cardoso (2013),

os fatores sociais e linguísticos como a escolaridade, sexo, mudança de referência, exposição à mídia, renda familiar, paralelismo formal, mudança de referência, saliência fônica, tempo verbal, grau de determinação do referente e tamanho do grupo.

Para Lopes (1993), essa mudança está ocorrendo de forma lenta, sendo ainda mais vagarosa com falantes com nível elevado de escolaridade e social. No estudo da autora, observa-se que a utilização do pronome e do termo, se alteravam conforme a faixa etária, intensidade da fala, sexo, concordância fônica do verbo e cidade de origem do entrevistado.

Já Callou & Lopes (2003) analisaram os dados de duas décadas de falantes cultos e não cultos percebendo a passagem de “nós” para “a gente” progressivamente. “Nos anos 70, o uso da forma mais antiga *nós* superava a forma *a gente*, já na década de 90, o uso era mais frequente da forma *a gente*”.

Machado (1995) se empenhou pesquisando nas comunidades pesqueiras do Norte Fluminense, verificando então que a ascendência de *a gente* sobre o *nós*, tem como contexto, fatores discursivos, semânticos e morfossintáticos.

Ainda no estudo das pesquisas, encontra-se Ferreira (2002) que salienta a alternância “nós” e “a gente” na língua escrita e falada. Ferreira, em sua análise, propõe identificar semelhanças e diferenças, através de entrevistas realizadas com pessoas com faixa etária de 5 a 46. Seus resultados apontam que, na linguagem oral, os entrevistados preferem a forma “a gente”, contudo, na língua escrita, o emprego que mais ocorre é a forma “nós”.

A autora ainda destaca em sua pesquisa o estágio em que se encontra o processamento da substituição linguística em cada uma das modalidades. “Na oralidade, a alternância *nós* e *a gente* constitui-se num processo de modificação avançada. Já na língua escrita, processa-se de forma estável, pelo fato de predominar o planejamento e o monitoramento linguístico no ato de escrever”. (FERREIRA, 2002)

Finalizando essa área de estudos, têm-se a proposta de Zilles (2005), onde faz-se duas abordagens metodológicas: “análise em tempo

aparente e análise em tempo real, subdivididas em: um estudo de tendências e um estudo de painel”. Nesse sentido, no estudo de tendência, existe a comparação de grupos distintos de falantes, e no estudo de painel, se observa o comportamento das mesmas pessoas em diferentes épocas, (tendo como *corpus* amostras do Projeto VARSUL referentes às décadas de 70 e 90).

Zilles (2005) ainda salienta que os fatores que motivam o emprego da forma “a gente” são: “a faixa etária e a concordância verbal”. Tendo visto que de acordo com a análise, conforme destaca Leite, Guedes & Cardoso (2013),

No que se refere à faixa etária, o comportamento dos informantes consiste numa estabilidade, os informantes mais jovens, a cada nova geração, tendem a ampliar o número do emprego da forma *a gente*. Entretanto, quanto à concordância verbal, constata-se que a opção pelo *a gente* se torna uma escolha mais sustentada, no sentido de evitar o equívoco, ou seja, o emprego errado da concordância e o estigma social vinculado a ela. (LEITE, GUEDES & CARDOSO, 2013)

Assim sendo, entende-se que mesmo com o uso frequente do *a gente*, principalmente na oralidade, essa mudança ainda não se constituiu completamente no Brasil.

2.2. A língua e a sociedade

É fato que a língua portuguesa desde a colonização do Brasil, pelos portugueses, apresenta aspectos de variação e mudança. Mudanças essas originadas pela introdução da linguagem indígena, do português de países africanos e tantos outros idiomas introduzidos nessa língua brasileira, como também pela falta de cultura da grande parte da população, distanciando cada vez mais dos padrões linguísticos tidos como ‘corretos’ estabelecidos pelas normas vindas da camada social dominante e pela nobreza. Diante disso, a linguagem tanto oral como escrita que fogem a tais normas são estigmatizados levando a preconceitos tanto linguísticos quanto sociais.

Conforme Leite, Guedes & Cardoso (2013),

De acordo com pesquisas no campo da sociolinguística, as variações da língua portuguesa passam por julgamentos de valores originados pelas divisões de classes sociais. Se o falante se insere em uma determinada classe social sua variante linguística vale o que valem os valores de prestígios destinados a tal classe. (LEITE, GUEDES & CARDOSO, 2013)

É importante ressaltar que no cotidiano das conversações brasileiras, as pessoas que dizem "nós fala" ou "a gente falamos" por vezes são discriminadas como um falante pertencente à classe social inferior ou mesmo como analfabeto ou semianalfabeto. Tendo visto que esta pesquisa tem por finalidade estudar o uso de *nós* e de *a gente*, faz-se necessário pensar como é vista tal variação.

Nos estudos realizados por Zilles (2007), a autora concluiu que:

O processo de encaixamento linguístico do *a gente* acelerou na segunda metade do século XX, por força, principalmente do incremento produzido pelo uso dos mais jovens. E, que, como a maioria dos falantes das amostras eram pessoas com instrução universitária, depreendeu-se da análise realizada que o uso de *a gente*, na fala, não é estigmatizado. Entretanto, essa conclusão, ainda que justificada pelo comportamento das pessoas, não corresponde completamente aos fatos. (ZILLES, 2007)

É nesse sentido que se percebe que a maioria dos falantes de "a gente" são pessoas com faixa etária considerada como jovens, conforme apontam todas as pesquisas já realizadas.

Bourdieu (1977, *apud* MOLICA & BRAGA, 2004) é mais específico ao referir-se às manifestações linguísticas nas palavras dizendo que as mesmas "recebem um valor denominado "mercado linguístico", aliado a renda, sexo, faixa etária e nível escolar do falante". Portanto, percebe-se que nas pesquisas sobre as variações do Português Brasileiro a simplificação das flexões verbais é recorrente na fala fazendo com que o julgamento de valor seja quase inexistente. Porém, sociologicamente falando, o falante que desacorda com a gramática como nos casos 'a gente fomo' ou mesmo 'a gente viemo', para o valor de "mercado linguístico" tende a se desvalorizar no sentido de um marcador social.

Por fim, conclui-se que a questão do julgamento social das variações linguísticas, tão frequentemente marcadas pelas classes sociais, demonstra um modelo de língua a ser seguido que se sustenta numa visão que pensa uma língua homogênea e que tudo que estiver alheio a ela é alvo de preconceito esquecendo-se do regionalismo e das culturas de outros países introduzidas na sociedade brasileira, no todo.

2.3. Fundamentação teórica

O uso constante do termo *a gente*, entre os falantes da língua portuguesa tendo por função a indicação da primeira pessoa do plural é constante, verificamos também que essa indicação sobressai como fun-

ção de indicar a primeira pessoa do singular e em alguns diálogos como sujeito, forma de prestígio dentro dos estudos da linguística no dia a dia.

Foram analisadas variáveis linguísticas e a variação existente no nível sintático, como é o caso da alternância no uso das formas *nós* e *a gente*. O uso da segunda forma citada ocorre com mais frequência “no falar do povo e ainda na fala familiar precedida de artigo e empregada como sujeito da oração”. (MACHADO FILHO, 1965, p. 130, *apud* SILVA BUENO, 2003, p. 14)

Ainda, segundo Labov, é ponto pacífico que as mulheres e os homens não falam da mesma maneira. Além das diferenças no ritmo e tom de voz, há preferências por certas estruturas sintáticas. Ainda em relação à função sintática, Mollica (2004, p. 83) diz que a própria função que as variantes desempenham na oração pode influenciar a realização de uma variável. Assim, no uso de *nós* ou *a gente* para referência à primeira pessoa do plural, Omena (1986 e 1996, *apud* MOLLICA 2004, p. 84) mostra que a ocorrência da forma *a gente*, que vem desalojando a forma *nós*, é sensível à função sintática que ocupa na oração, ocorrendo de forma decrescente em termos percentuais nas funções sintáticas.

Diante disso, nos desperta a curiosidade em pesquisar se de fato houve uma mudança ou ocorre apenas uma variante de prestígio entre os mais jovens ou de mais idade ou, se isso ocorre de forma mais acentuada entre homens ou mulheres. Cabe ainda ressaltar que não descartamos a possibilidade de os indivíduos serem estudantes ou apenas trabalhadores. O significado desta palavra permite-nos refletir sobre alguns aspectos, tais como a escolaridade e com o meio em que vive; a gramática sobre a visão de regras; e as variações que por sua vez estão inseridas entre escolaridade região e regras gramaticais.

É comum que, se não falamos as regras estabelecidas pela gramática, saímos então do padrão considerado corretíssimo, e com isso, permitamos que os vícios linguísticos se apoderem deste meio.

Segundo Lopes (1999), estudos realizados sobre os pronomes “*nós*” e “*a gente*”, dentro da abordagem variacionista, mostram não se tratar somente de uma variação, mas de uma mudança. Assim, observam-se os diversos aspectos de uso desse fenômeno linguístico como, a alternância da forma do pronome de 1ª pessoa, “*nós*”, da expressão “*a gente*” e o ajuste dessa expressão no subsistema dos pronomes pessoais, tanto na função de sujeito, como na de complemento ou de adjunto.

Já Silva (1996), Lucchesi (1994,1996) e Bagno (2004) afirmam, depois de aprofundadas pesquisas, que o uso do “nós” e do “a gente” é bastante comum na fala do português brasileiro, apresentando-se muito mais como uma mudança do que uma variação estável.

2.4. "Nós" e "a gente" nas gramáticas

Sabe-se que a gramática normativa prescreve o uso da concordância verbal, porém, muitas pesquisas sociolinguísticas têm demonstrado que, nas variedades populares do português brasileiro, não é o que acontece, pois a concordância verbal se apresenta nos falares coloquiais e por vezes nos falares cultos. Assim, analisando o português popular, nota-se que a aplicação da concordância em 1ª pessoa do plural pode variar da seguinte maneira:

(a) Nós falamos/falamo/falemo (com desinência número-pessoal ou DNP-P4: -mos ou alomorfes: -mo ou -emo)

(b) Nós fala (sem desinência)

(c) A gente fala (sem desinência)

(d) A gente falamos/falamo/falemo (com DNP-P4: -mos ou alomorfes: -mo ou -emo)

É no sentido de que “a gente” não cabe no uso gramaticalmente correto da língua portuguesa que João de Barros, na *Grammatica da Lingua Portuguesa*, publicada em 1540, define o emprego dos pronomes em português: “As pessoas são três: *eu*, primeira, que fala de si mesmo, *tu*, a segunda, a qual fala à primeira, *ele*, da qual a primeira fala [...] dois números tem o pronome, singular e plural” (BARROS, 1540, p. 35). Entendendo-se, portanto, conforme Benveniste (1995), que “a forma ‘nós’ é proposta como plural do pronome de primeira pessoa do singular ‘eu’, ainda que não represente, como ocorre com segunda e terceira pessoas, um conjunto formado por vários ‘eus’, mas sim a indicação de *eu* mais outras pessoas”, conforme ressalta Bechara (2002), ou de um “eu-ampliado”, segundo Benveniste (1995).

Já Neves (2000, p. 470), explica que “a gente” pode ser empregado como pronome pessoal para referência à primeira pessoa do plural ou para referência genérica a todas as pessoas do discurso. Sendo que, conforme o autor,

No primeiro caso, a substituição da forma *nós* pelo sintagma *a gente* levaria à ocorrência de verbos em IPP. Como referência genérica, funciona como indeterminador do sujeito. Ainda que outros sintagmas nominais, como *o pessoal*, *o cara*, *o cidadão*, sejam empregados com mesma função na linguagem coloquial, “seu estatuto não tem identificação com a classe dos pronomes pessoais como o sintagma A GENTE tem”. (NEVES, 2000, p. 470)

Assim, havendo concordância verbal, o emprego de “a gente” é correto mesmo que seja considerado uma variante linguística.

2.4.1. A concordância verbal com o pronome “nós”

Não foi encontrado nas gramáticas pesquisadas menções sobre o variacionismo da concordância verbal da primeira pessoa do plural na língua portuguesa. O que evidencialmente acontece desde a década de 1980. Como já foi mencionado anteriormente, este estudo é considerado científico e variacionista, tendo alguns pesquisadores realizado um trabalho complexo sobre esse tema. Assim, apresenta-se a seguir um breve relato de alguns desses trabalhos.

Têm-se conhecimento que na Região Sudeste, Rodrigues (1987) analisou, na década de 1980, amostras de 40 informantes adultos, de diferentes procedências, favelados da periferia de São Paulo, e obteve um percentual de 53% de aplicação de desinência de primeira pessoa do plural, contra 47% de aplicação de desinência de terceira pessoa do singular. (RUBIO, 2011, p. 1029-1044)

Já Na Região Sul, Zilles, Maya e Silva (2000), ao analisarem falantes com escolaridade fundamental e média em Panambi e Porto Alegre, no Rio Grande do Sul, obtiveram como resultado uma frequência geral de 87% de aplicação de desinência de primeira pessoa do plural (desinência /-mos/ e seu alomorfe /-mo/). (RUBIO, 2011, p. 1029-1044)

E, finalizando com a Região Nordeste, o estudo é realizado por Lucchesi, Baxter e Silva (2009), onde apresentam que para comunidade afro-brasileira isolada do estado da Bahia, houve um percentual de apenas 18% de frequência de pluralização verbal. Diferentemente da variação na Concordância Verbal de terceira pessoa do plural, para a primeira pessoa do plural, não se permite ainda propor um quadro comparativo de variação das principais variedades do português brasileiro, devido ao número ainda reduzido de trabalhos que contemplam o fenômeno. (*Idem*)

2.4.2. A concordância verbal com o pronome “a gente”

Quanto à concordância verbal, são estudos variados e complexos, porém serão apresentados aqui alguns autores com intuito de informação tal como Teyssier (1989, p. 243) que cita ao uso muito comum de “a gente” na linguagem familiar tanto no português europeu quanto no português brasileiro, normalmente em terceira pessoa do singular. Contudo, a forma pode aparecer com verbos em primeira pessoa do plural, sendo “sentido como incorreto” pelos próprios locutores. “Inúmeros trabalhos no português europeu dão conta não somente da coocorrência verificada entre os pronomes pessoais “nós” e “a gente”, mas também da relação do pronome “a gente” com o verbo que lhe segue” (LOPES, 1999; COSTA et al., 2001; PEREIRA, 2003; dentre outros).

No português brasileiro, no estado do Rio de Janeiro, Vianna (2006) observou, em seu estudo, três padrões de concordância verbal nas orações em que a forma “a gente” figurava como sujeito: são elas (*a gente está*) terceira pessoa do singular, (*a gente estamos*) primeira pessoa do plural e (*a gente estão*) terceira pessoa do plural.

Explicando melhor, Naro et al. (1999) resumem os fenômenos de alternância pronominal e de variação na concordância verbal de primeira pessoa do plural da seguinte forma:

Em português padrão o sujeito de primeira pessoa do plural é *nós* e sua forma verbal correspondente é feita com a flexão gramatical *-mos*. Um exemplo típico é *nós falamos*. Entretanto, há uma alternativa para o sujeito pronominal de primeira pessoa do plural: *a gente*, que deriva de um sintagma nominal com a mesma forma e significa *as pessoas*. Na linguagem padrão o verbo usado com *a gente* recebe desinência de terceira pessoa do singular, com terminação 0. Um típico exemplo é *a gente fala*. Conquanto, o uso do pronome sujeito, com certa frequência, não é obrigatório, e, na linguagem informal, a desinência *-mos* é omitida com *nós* e usada com *a gente*, a despeito do papel categorial e ao contrário do padrão. As formas *nós falamos* e *a gente fala* são padrão; *nós fala* e *a gente falamos* são não-padrão. (NARO; GÓRSKI & FERNANDES, 1999, p. 201).

Nesse sentido, entende-se, portanto que a gramática impõe regras, mas isso não quer dizer que elas sejam rigorosamente seguidas, pois se assim o for, sumirá a identidade do povo de cada região.

2.5. Uma abordagem discursiva

Os fenômenos universais têm sido muito amplos, podemos dizer que são organizados pela variação linguística, pressupondo a existência

de formas linguísticas alternativas denominadas variantes. No entanto, aceitamos e entendemos que variantes as diversas formas alternativas configuram um fenômeno variável. A ascensão de uma determinada variante linguística coloca-nos como pesquisadores frente a algumas expectativas, pois podemos analisar alguns fatores essenciais como a diferenciação dos gêneros; o uso gradual de uma nova variante na língua, podendo, portanto, apontá-la como “mudança linguística”, bem como uma “diferenciação linguística etária” que pode ser notada a cada descendência.

Com relação ao uso dos pronomes “nós” e “a gente”, onde, o resultado dessa pesquisa prevê que a forma a gente aumentará gradualmente na fala de gerações sucessivas e poderá se espalhar por toda sociedade de fala. Percebemos que o fator linguístico, da expressão a gente se insere no contexto atual contribuindo como elemento inovador e modificador para surgimento de novas formas linguísticas de realização da língua. Assim, ao inserir o termo “a gente”, no quadro da comunicação do português brasileiro se torna uma forma um tanto invasora, vindo, portanto do nominal “gente”, onde assume determinados domínio, valores e funções, em que, como forma pronominalizada, passa a fazer parte de outra classe e ou categoria.

Para Tarallo (1999, p. 54), em primeiro lugar temos que constatar o vernáculo e observar a diferença e o desempenho dos falantes. A variante que usamos deve ser estigmatizada ou de prestígio. “Isto é, ao seu estudo, tal como concebido e elaborado até o momento, você estará acrescentando a terceira dimensão: a avaliação das variantes pelos informantes”.

A comunicação entre os indivíduos passou a ser alvo de investigação e, ao analisarmos a fala, enfatizando o ato de um indivíduo referir-se a outro no discurso de maneira precisa ou imprecisa, observaremos que na fala será utilizada as formas de pronomes no singular ou no plural, as quais, por diversas vezes, assumem uma significação dúbia semântica. Entre essas formas de pronomes incluem-se o pronome “nós” e sua variante “a gente”. As duas formas podem referir-se, tanto à primeira pessoa do plural como à primeira pessoa do singular, sendo que “nós” significando “eu”, é mais comum à escrita do que à fala. Interessa aqui, justamente, a análise do uso de “nós” e “a gente”, em situação de fala.

As tabelas abaixo apresentam os dados obtidos nas entrevistas:

Faixas etárias	Uso da expressão “Nós”	Uso da expressão “A gente”
Homens 18 a 30 anos – 3 entrevistados	21,74%	78,28%
Homens 31 a 50 anos – 3 entrevistados	34,78%	65,22%
Total: 6 homens		
Mulheres 18 a 30 anos – 3 entrevistadas	40%	60%
Mulheres 31 a 50 anos – 3 entrevistadas	45,45%	54,55%
Total: 6 mulheres		
Total de 12 entrevistados		

Tabela 01. Ocorrências dos pronomes nós e a gente entre homens e mulheres.

Pronome	Nº de dados faixa etária	
	Idade 18 a 30	Idade 31 a 50
Nós	10	19
A gente	20	11
Total	30	30

Tabela 02. Quantidade geral de ocorrências.

Os dados levantados acerca dos pronomes “nós” e “a gente” soma um total de 60 ocorrências, das quais 29 são casos de “nós” e 31 são casos de “a gente”. Portanto as ocorrências de “a gente” representam quase o dobro das ocorrências de “nós” pelos entrevistados de faixa etária menor.

Esse resultado confirma o que (OMENA, 1996), apontou para o uso cada vez mais frequente do pronome a gente em substituição ao uso de nós.

Neste estudo os informantes possuem escolaridade até a 4ª série do ensino fundamental (antigo 1º grau), atual ensino médio e ensino superior. O resultado mostra que o fator grau de escolaridade e de faixa etária tem revelado ser condicionador de uso de uma ou de outra variante, com propensão à utilização de “a gente” por informantes de menor escolaridade e, preferência pelo uso de “nós” pelos informantes mais escolarizados ou uma faixa etária mais elevada.

Nos dados de informantes portadores de maior escolaridade, embora se encontre uma frequência representativa do pronome “a gente”, o uso de “nós” é mais recorrente. O fato de os informantes com mais escolaridade terem frequentado os bancos escolares por mais tempo e, conseqüentemente, terem sido expostos por mais tempo ao ensino gramatical, parece condicionar a realização do pronome-sujeito de primeira pessoa

do plural com mais ocorrências da variante-padrão “nós”, visto que a forma inovadora “a gente” é, ainda, em alguns casos, vista preconceituosamente como uma forma que só tem “permissão” para ser utilizada na oralidade.

Monteiro (1994) também se expressa a esse respeito:

A substituição de nós por a gente não atingiu na norma culta o mesmo nível de aceitação que se verifica na fala popular. Enquanto nesta se acusa uma preferência geral de 69% para o uso do sujeito a gente, na norma culta se dá o contrário: a preferência é de 62% para o pronome nós. (MONTEIRO, 1994, p. 150)

Mesmo que todos esses resultados denotem tendência à implementação da forma inovadora “a gente” em lugar da forma conservadora “nós” na linguagem oral, vale lembrar que na linguagem escrita ainda impera o conservadorismo.

3. Considerações finais

Com esta análise pode-se perceber que as variantes “nós” e “a gente” concorrem na fala, dos entrevistados da cidade de Campo Grande, comunidade em estudo, tal como ocorre em todo país. Notou-se que a forma “a gente” é usada em detrimento do “nós” na posição de sujeito. Foi analisado que o uso do pronome “nós” aparece mais na fala dos informantes na faixa etária (31-50) do que das pessoas da faixa etária abaixo, demonstrando, com isso, que as pessoas mais idosas conservam mais a variante considerada como padrão do Português Brasileiro.

O estudo da alternância das formas nós/a gente mostrou que as formas de utilização desses pronomes é uma variação estável e que evidenciam uma relação de concordância de acordo com cada região, cultura, condição sócio econômica e cultural, distintamente. Todos os dados evidenciam através da entrevista e com as pesquisas realizadas em outras comunidades brasileiras, que o quadro pronominal do português tende a uma mudança devido a inserção da forma “a gente”. O que não quer dizer mudança linguística, mas, sim, uma variação estável do modo de expressar de cada região.

No que se refere à pesquisa do uso da variação “nós” e “a gente” na cidade de Campo Grande, vale ressaltar que se faz necessário ampliar os estudos para perceber como essa variação intensifica na fala dos campo-grandenses. Contudo, pode-se observar que, nesta comunidade, o uso

do “nós” e do “a gente” aparecem de modo significativo tal qual nos falares das demais regiões brasileiras.

Importante lembrar que, apesar de muitas pessoas entenderem que só existe uma forma correta de se expressar ou seja, que somente determinadas formas são consideradas do “bem falar”, há várias outras pesquisas com a visão variacionista que vem apontando para uma nova maneira de tratar a linguagem, oferecendo aos faladores, escritores, enfim, usuários da língua uma perspectiva mais dinâmica sobre o português brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSIS, R. M. Variações linguísticas e suas implicações no ensino do vernáculo: uma abordagem sociolinguística. *Ilha do Desterro*, [s./l.] v. 20, p. 59-81, 1988.

BARROS, J. *Grammatica da lingua portuguesa*. Lisboa: Olyssipone, 1540. Disponível em: <<http://purl.pt/12148>>. Acesso em: 22-09-2015.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral I*. 4. ed. Campinas: Pontes, 1995.

BORTONI-RICARDO, S. M. *The urbanization of rural dialect speakers—a sociolinguistic study in Brazil*. Cambridge: University Press, 1985.

CALLOU, D.; LOPES, C. Contribuições da sociolinguística para o ensino e a pesquisa: a questão da variação e da mudança linguística. João Pessoa. *Revista do GELNE*, vol. 5, nº. 1 e 2, 2003, p.63 - 74.

CAMACHO, R. G. Aspectos funcionais e estruturais da concordância verbal no português falado. *Alfa*, São Paulo, v. 37, p. 101-116, 1993.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de; ASÍLIO, Margarida. (Orgs.). *Gramática do português falado: estudos descritivos*. Campinas: UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 1996, vol. 4, p. 79-166.

COELHO, R. *É nós na fita!* Duas variáveis linguísticas numa vizinhança da periferia paulistana. 2006. 175 f. Dissertação (Mestrado em Semiótica e Linguística Geral). – Universidade de São Paulo, São Paulo.

COSTA, J.; MOURA, D.; PEREIRA, S. Concordância com *a gente*: um

problema para a teoria de verificação de traços. In: *Actas do XVI Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*. Lisboa: Colibri Artes Gráficas, 2001, p. 639-656.

D.; BAXTER, A.; RIBEIRO, I. (Orgs.) *O português afro-brasileiro*. EDUFBA: Salvador, 2009. p. 331-371.

ESTUDOS LINGUÍSTICOS, São Paulo, 40 (2): p. 1029-1044, maio/ago. 2011 1044.

FERNANDES, E.; GORSKI, E. A concordância verbal com os sujeitos *nós* e *a gente*: um mecanismo do discurso em mudança. *Atas do I Simpósio sobre a diversidade linguística no Brasil*, Salvador: Instituto de Letras da UFBA, 1986, p. 175-183.

FURTADO, I. *A variação no uso de a gente e nós*. [s./d.]. Disponível em:

<http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCL/projeto_todasaslet ras/inicie/IsmeriaFurtado.pdf>. Acesso em: 19-09-2015.

GONÇALVES, S. C. L. *Banco de dados Iboruna*: amostras eletrônicas do português falado no interior paulista. 2007. Disponível em:

<<http://www.iboruna.ibilce.unesp.br>>. Acesso em: 20-09-2016.

ILARI, Rodolfo et al. Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para a análise. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de; BASÍLIO, Margarida. (Orgs.). *Gramática do português falado*: estudos descritivos. Campinas: Editora da UNICAMP; São Paulo: FAPESP, 1996. vol. 4. p. 79-166.

LABOV, W. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania P., 1972.

LEITE, Cláudia Aline Zucchi; GUEDES, Izaildes Cândida de Oliveira; CARDOSO, Valéria Faria. Entre nós & a gente – o português brasileiro se afirma. *Ave Palavra – Revista Digital do Curso de Letras da UNEMAT – Campus de Alto Araguaia*, ed. 15, 2013. Disponível em:

<<http://www2.unemat.br/avepalavra/EDICOES/15/artigos/claudiaizailde s.pdf>>.

LEMLE, M.; NARO, A. J. *Competências básicas do português*. Rio de Janeiro: Mobral/ Fundação Ford, 1977.

LOPES, C. R. S. *Nós e a gente* no português falado culto do Brasil. *DELTA*, São Paulo, v. 14, n. 2, 1998, p. 405-422.

_____. *A inserção de a gente no quadro pronominal do português*: per-

curso histórico. 1999. 181f. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

LUCCHESI, D.; BAXTER, A.; SILVA, J. A. A. A concordância verbal. In: ____; _____. *O português afro-brasileiro*. Salvador: UFBA, 2009.

MACHADO, M. S. *Sujeitos pronominais “nós” e “a gente”*: variação em dialetos populares do norte fluminense. 1995. 135 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MOLLICA, Maria Cecília; BRAGA, Maria Luiza (Orgs.). *Introdução à sociolinguística*. São Paulo: Contexto, 2004.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2002.

NARO, A. J.; GÖRSKI, E.; FERNANDES, E. Change without change. *Language Variation and Change*, vol. 11, n. 2, p. 197-211, 1999.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

OMENA, N. P. A referência variável da primeira pessoa do discurso no Plural. In: NARO, A. J. et al. *Relatório Final de Pesquisa: Projeto Subsídios do Projeto Censo à Educação*, Rio de Janeiro, UFRJ, 1986. p. 286-319.

PEREIRA, S. M. B. *Gramática comparada de a gente*: variação no Português europeu. 2003. 100f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade de Lisboa, Lisboa.

Revista Ave Palavra <<http://www2.unemat.br/avepalavra>>.

RODRIGUES, A. C. S. *A concordância verbal no português popular em são paulo*. 1987. 189 f. Tese (Doutorado de Língua Portuguesa). – Universidade de São Paulo, São Paulo.

RUBIO, Cássio Florêncio. “Nós” versus “a gente” no português falado no noroeste paulista. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, vol. 40, n. 2, p. 1029-1044, maio/ago. 2011. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto. Disponível em: <http://www.gel.org.br/estudoslinguisticos/volumes/40/el.2011_v2_t46_r ed6.pdf>.

SCHERRE, M. M. P.; NARO, A. J. Duas dimensões do paralelismo formal na concordância de número no português popular do Brasil. *DELTA* – Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada, São Paulo: EDUC, v. 9, n. 1, p. 1-14, 1993.

TARALLO, Fernando. A pesquisa sociolinguística. São Paulo: Ática, 1994.

TEYSSIER, P. *Manual de língua portuguesa* (Portugal-Brasil). Coimbra: Coimbra Editora, 1989.

VIANNA, J. B. S. *A concordância de nós e a gente em estruturas predicativas na fala e na escrita carioca*. 2006. 109 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

ZILLES, A. M. S. Grammaticalization of *a gente* as a cluster of changes: evidence from apparent and real time studies. *Fórum Linguístico*, Florianópolis, vol. 4, n. 1, p. 13-46, 2004.

_____; MAYA, L.; SILVA, K. A concordância verbal com a primeira pessoa do plural em Panambi e Porto Alegre, RS. *Organon*, vol. 14, n. 28/29, p. 195-219, 2000.

**O ANÚNCIO PUBLICITÁRIO NA SALA DE AULA:
PRÁTICAS DE LEITURA,
PRODUÇÃO DE TEXTO E ORALIDADE EM FOCO**

Silvio Profirio da Silva (UFPB)

profirio.silvio@bol.com.br

Briele Bruna Farias da Silveira (UFPB)

brielebruna@gmail.com

Francisco Ernandes Braga de Souza (UFPB)

fernansb@bol.com.br

Ivanildo Felix da Silva Junior (UFPB)

felix_junior@live.com

Luís Carlos Cipriano (UFPB)

luis_ufpb2015@yahoo.com.br

RESUMO

Nos dias de hoje, há um extenso número de autores que colocam o gênero publicitário como pauta de debate, focando na abordagem dos seus componentes característicos e constitutivos. No dizer de Melo (2008), o gênero anúncio publicitário tem como finalidade comunicativa convencer e persuadir seu público alvo - o consumidor -, facultando, conseqüentemente, a promoção da adesão a uma dada ideia. Para realizar essa faceta, o anúncio publicitário propala um amplo contingente de elementos verbais e semióticos, bem como faz uso de um extenso número de estratégias argumentativas e textual-discursivas. Este trabalho tem como objetivo conhecer o gênero anúncio publicitário e seus componentes característicos. Decorrente deste, pretendemos apresentar uma seqüência de atividades didáticas, com foco nos eixos leitura, produção de texto e oralidade.

Palavras-chave:

Gênero anúncio publicitário. Seqüência de atividades didáticas. Práticas pedagógicas.

1. Introdução

O presente estudo reflete sobre o gênero anúncio publicitário, tendo como foco os seus componentes característicos (plano temático, composicional e estilístico) e as estratégias argumentativas mobilizadas na sua composição. Atrelado a isso, propomos uma seqüência de atividades didáticas, contemplando os eixos leitura, produção de texto e oralidade. Para tal, recorremos aos subsídios do gênero anúncio publicitário.

A escolha desse gênero discursivo reside no fato de ele estar presente nas práticas cotidianas dos sujeitos, estando estes a todo o momento deparando-se com exemplares desse gênero. Objetivamos, assim, con-

tribuir para a ampliação do conhecimento acerca do gênero discursivo em foco, bem como das suas estratégias discursivas. O que, conseqüentemente, viabiliza a promoção de práticas de leitura calcadas no viés do letramento.

Nos dias de hoje, há um extenso número de autores que colocam o gênero publicitário como pauta de debate, focando na abordagem dos seus componentes característicos e constitutivos. Nesse aspecto, tomamos como aparato teórico-metodológico os referenciais de Costa Lara e Souza (2007) e Melo (2006, 2008). Há, também, autores que primam pela abordagem das estratégias argumentativas e discursivas mobilizadas na construção textual desse gênero discursivo. Nesse ponto, alicerçamo-nos em Paz (2002).

Para elaboração deste trabalho, inicialmente, ancoramo-nos em Lopes-Rossi (2006). De acordo com a autora, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998) são proponentes de novas metodologias de ensino calcadas nos gêneros discursivos. Essa adesão aos gêneros discursivos tem por objetivo caucionar a efetivação da autonomia do aluno respeitante a práticas de compreensão e produção de texto. Para avaliar a promoção da autonomia do alunado, emergem as situações reais de comunicação calcadas nos gêneros discursivos. Entre estes, destacamos, aqui, o gênero anúncio publicitário.

Consoante Costa Lara e Souza (2007), o gênero publicitário⁷ faculta a propalação de uma dada mensagem, a fim de viabilizar a influência na formação da opinião, ocasionando, por conseguinte, a adesão a uma determinada ideia. As autoras mostram ainda que os gêneros publicitários podem ser subdivididos em diversificados formatos. Tal subdivisão está diretamente vinculada ao suporte de divulgação. Com isso, há um grande leque de tipologias, tais como: anúncios impressos (jornais e revistas), anúncios digitais (hipertexto), folhetos, jingles (rádio), outdoor etc. Neste trabalho, focamos no gênero anúncio, mais precisamente, o anúncio publicitário.

Contudo, é necessário sinalizarmos que o gênero anúncio possui um grande leque temático, como, por exemplo: textos comerciais, culturais, educacionais, esportivos, sociais etc. Essa asserção é realizada com

⁷ No dizer de Costa Lara e Souza (2007), hoje, no campo publicitário, as palavras "propaganda" e "publicidade" são correlatas, adquirindo, desse modo, o mesmo sentido. Neste trabalho, adotamos tal postura.

o propósito de desconstruir o pressuposto da limitação desse gênero ao cunho comercial apenas. Dito de outro modo, o plano temático do gênero anúncio não se resume à natureza comercial.

Melo (2008) postula que o gênero anúncio publicitário tem como finalidade comunicativa convencer e persuadir seu público alvo – o consumidor –, facultando, conseqüentemente, a promoção da adesão a uma dada ideia. Para realizar essa faceta, o anúncio publicitário propala um amplo contingente de elementos verbais e semióticos, bem como faz uso de um extenso número de estratégias argumentativas e textual-discursivas.

Costa Lara e Souza (2007) evidenciam a multiplicidade de elementos verbais (alfabéticos) e semióticos mobilizados na composição do anúncio publicitário. Na ótica das autoras, esse gênero textual traz consigo uma vasta diversidade de formas, formatos, letras/fontes, tamanhos, cores e, em alguns casos, a ausência de cores. Elas destacam, ainda, a articulação/integração entre a linguagem verbal escrita e a imagética, bem como papel dessa fusão no que concerne à construção de sentido. Em outras palavras, todos esses elementos – seja do plano verbal ou visual – contribuem de forma significativa para a transmissão das mensagens expressas por esse gênero textual e, conseqüentemente, para a elaboração de sentido diante do texto. Isso está em consonância com Silva (2014).

Este trabalho tem como objetivo conhecer o gênero anúncio publicitário e seus componentes característicos. Decorrente deste, pretendemos apresentar uma seqüência de atividades didáticas, com foco nos eixos leitura, produção de texto e oralidade. A referida seqüência de atividades é direcionada ao ensino médio, mais especificamente, ao 3º ano.

2. O gênero anúncio publicitário: algumas reflexões

Bentes (2004), Koch (2003), Koch e Elias (2006, 2009) citam os postulados bakhtinianos, com o propósito de demonstrar que a caracterização dos gêneros discursivos é marcada pelo *conteúdo temático*, pela *composição* e pelo *estilo verbal*. Nessa mesma direção, os estudos de Luna e Cunha (2009) e Santos, Mendonça e Cavalcante (2007) postulam que os gêneros discursivos possuem especificidades e particularidades marcadas por esses três aspectos.

O gênero anúncio publicitário não foge dessa caracterização, sendo, dessa forma, marcado pelo *plano temático*, *composicional* e *estilístico*.

co. Partindo dessa perspectiva, neste tópico, trazemos algumas considerações acerca do funcionamento discursivo desse gênero discursivo, recorrendo, para tal, à abordagem da sua finalidade comunicativa, assim como dos seus aspectos temáticos, composicionais [estruturais] e estilísticos.

Os aportes teóricos de Melo (2008) colocam em destaque o *propósito comunicativo* do gênero anúncio publicitário, no sentido de efetuar o convencimento e a persuasão do leitor, ensejando não só a adesão a ideias proliferadas por intermédio de mensagens, como também a aquisição de produtos e serviços. Esta consiste na finalidade comunicativa do gênero publicitário. Tal postura é corroborada por Costa Lara & Souza (2007).

Consoante Bentes (2004), Koch (2002), Koch e Elias (2006, 2009), Silva e Luna (2013) e Luna e Cunha (2009), o *conteúdo temático e/ou plano temático* abarca as temáticas e os assuntos propalados por um dado gênero discursivo. A *composição e/ou plano composicional* abrange a estruturação organizacional de um dado gênero discursivo, remetendo aos seus elementos mais típicos, como, por exemplo, a forma como as informações são distribuídas, dispostas e sequenciadas no corpo do gênero, a organização enunciativa, as formas e os formatos mais comuns, o uso de cores etc. O *estilo verbal ou plano estilístico* engloba os aspectos tangentes à linguagem, como é o caso: a escolha e o emprego das modalidades da linguagem [formal e informal], os aspectos gramatiqueros e linguageiros [morfológicos e sintáticos], a seleção de termos [vocabulário/léxico] etc.

1. *Conteúdo temático*: são os conteúdos gerados numa esfera discursiva em dado momento histórico-social, que se tornam objeto de sentido do gênero.
2. *Construção composicional*: são os procedimentos de organização textual (sequência das unidades linguísticas) que se referem à estruturação e acabamento do gênero. A estrutura é o que lhe confere um formato reconhecível.
3. *Estilo*: são os modos de dizer de determinado gênero. O estilo se constrói na seleção dos recursos lexicográficos, fraseológicos e gramaticais, que veiculam a expressividade do gênero, tendo em vista as relações dialógicas que mantêm com os outros enunciados e com o destinatário (LUNA & CUNHA, 2009, p. 5-6, grifos nossos).

Diante desses elementos, buscamos a conhecer o funcionamento discursivo do gênero anúncio publicitário. No que concerne ao *conteúdo temático*, Melo (2008) postula a diversidade temática disseminada pelo gênero publicitário. Na ótica da autora, as possibilidades temáticas trazidas por esse gênero discursivo transcendem a dimensão comercial e o

consumo, abrangendo, assim, outros planos temáticos. Para comprovar essa asserção, a autora cita os pressupostos teóricos de Pinho (1990), que efetua uma classificação da propaganda, no tocante ao caráter temático. No dizer de Pinho (1990), a propaganda pode ser: *política, eleitoral, governamental, institucional e social*.

Já no referente à propaganda, Pinho (1990) esboça a seguinte classificação: propaganda política, tem como finalidade difundir os aspectos ideológicos, filosóficos, partidários; propaganda eleitoral, tem como objetivo a conquista de votos para os candidatos; propaganda governamental, visa à criação ou modificação da imagem de determinado governo; propaganda institucional, tem por finalidade posicionar empresas para o público interno e externo e é ligada diretamente à venda de produtos ou serviços; finalmente, a propaganda social compreende todas as campanhas voltadas às causas sociais e, geralmente, tem como objetivo informar, prestar esclarecimentos sobre violência, prevenção de doenças, acidentes de trânsito, preservação do meio ambiente, entre outras questões sociais. (PINTO, 1990 *apud* MELO, 2006, p. 18)

Partindo desse pressuposto, podemos afirmar que seu conteúdo temático dos gêneros publicitários é múltiplo e diversificado, em virtude da classificação mencionada acima. Em geral, esses gêneros são associados ao cunho comercial. No entanto, sua natureza temática vai além disso, trazendo consigo a variedade temática atrelada à sua intenção comunicativa.

No que se refere à composição, a organização estrutural do gênero anúncio publicitário traz consigo uma gama de elementos verbais e não-verbal (leia-se linguagem escrita e visual). Os primeiros aspectos que podemos mencionar dizem respeito ao fato de a propaganda trazer, em sua estruturação, um texto e/ou frase principal (geralmente, disposta na parte superior), um texto secundário e/ou complementar (em geral, dispostos na parte inferior) e uma imagem. Este último elemento pode referir-se ao serviço/produto veiculado, assim como à ideia disseminada. Ainda no tocante ao plano composicional do anúncio publicitário, é necessário mencionarmos o fato de os textos e as frases materializadas em sua estrutura possuírem uma curta extensão (na maior parte dos casos), bem como o fato de serem construídos a partir da utilização de múltiplos e diversificados tipos de letras, fontes, formas, formatos e cores. Nessa perspectiva, a apresentação visual desse gênero discursivo é marcada por uma ampla quantidade de elementos.

No que tange ao estilo verbal, o gênero anúncio publicitário traz consigo uma gama de aspectos linguísticos. Em geral, o mais conhecido diz respeito à utilização do imperativo, mais comumente conhecidos co-

mo os verbos de ordens. No entanto, na constituição do texto propagandístico, podem ser mobilizados uma gama de fatores linguísticos, como é o caso de adjetivos. O uso dessa classe gramatical ocorre devido ao propósito de exteriorizar as qualidades e os pontos positivos dos produtos, tais como: cheiroso, gostoso, saboroso etc.

Paz (2002) efetua uma bem-sucedida abordagem dos aspectos linguísticos mais recorrentes, que podem ser utilizadas na construção textual do gênero publicitário. Para tanto, ela cita os aportes teóricos de Sandmann (1997). Tal autor retrata o fato de que, em alguns casos, tais aspectos podem trazer consigo desvios gramatúceiros e lingüísticos. Todavia, esses desvios normativos não emanam da neutralidade. Pelo contrário, o emprego desse recurso é mobilizado, em face do propósito de atrair a atenção do leitor. Exercem, pois, um papel atrativo. São eles:

- a) *Utilização da variação lingüística*: nesse recurso lingüístico, de acordo com Sandmann (1997 *apud* PAZ, 2002), ocorre o uso da variação de registro, recorrendo, assim, à linguagem informal e, em alguns casos, às gírias.
- b) *Utilização de empréstimos lingüísticos*: nesse recurso lingüístico, consoante Sandmann (1997 *apud* PAZ, 2002), ocorre o uso de palavras provenientes de outras línguas. Porém, o fato de serem utilizadas palavras estrangeiras não impede, que o leitor e/ou ouvinte compreenda a mensagem exteriorizada através do gênero publicitário.
- c) *Utilização de jogos ortográficos*: nesse recurso lingüístico, Sandmann (1997 *apud* PAZ, 2002) aponta o uso de trocas de padrões gráficos e ortográficos com fins visuais, ou seja, valorização visual.
- d) *Utilização de aspectos morfológicos*: nesse recurso lingüístico, Sandmann (1997 *apud* PAZ, 2002) postula o uso de construções morfológicas, como é o caso de aumentativos, diminutivos, abreviações etc. É claro que essas construções morfológicas acarretam, à estruturação frasal, um determinado efeito de sentido. Isto é, elas não são empregadas de forma gratuita.
- e) *Utilização de aspectos sintáticos*: nesse recurso lingüístico, na ótica de Sandmann (1997 *apud* PAZ, 2002), ocorre o uso de construções sintáticas distintas e diferenciadas, que, em alguns casos, podem fugir das normas da gramática normativa.

- f) *Utilização de aspectos semânticos*: nesse recurso linguístico, no dizer de Sandmann (1997 *apud* PAZ, 2002), ocorre o uso de construções semânticas, que podem materializar a duplicidade de sentido, tais como: a ambiguidade e a polissemia.

Paz (2002) registra ainda uma das principais caracterizações linguísticas do gênero anúncio publicitário: a utilização de *frases curtas*. O uso desse aspecto linguístico dá-se com a finalidade de propiciar a fixação da mensagem expressa por esse gênero discursivo. Há casos em que essas frases podem até ser incompletas, o que dá asas ao imaginário do leitor. Todos esses aspectos compõem o estilo verbal ou plano estilístico do gênero anúncio publicitário.

Entre os aspectos constitutivos do gênero anúncio publicitário, um elemento reflete perfeitamente sua essência: a *argumentação*. Em virtude do seu propósito comunicativo de focar no convencimento e na persuasão do consumidor, o gênero anúncio publicitário mobiliza um amplo contingente de estratégias argumentativas. Para Melo (2008), o anúncio publicitário mobiliza um número significativo de estratégias discursivas compostas por elementos linguísticos verbais escritos e imagéticos, bem como ideológicos. Na visão dessa autora, a construção discursiva desse gênero lança mão da ideologia, a fim de estabelecer o ideal de algo que é perfeito e, por isso, deve ser seguido e reproduzido. Ora, o anúncio publicitário promove, inicialmente, a difusão de uma ideologia subjacente à divulgação de um produto, marca ou serviço. Por conseguinte, ele dita ideal de beleza e padrões comportamentais.

Paz (2002) cita os postulados de Brown (1971) com o propósito de trazer à tona o conceito de *esquemas básicos de convencimento*. Tal conceito diz respeito às estratégias argumentativa típicas do gênero publicitário, as quais são aplicadas às mensagens exteriorizadas por esse gênero discursivo. Nesse sentido, esse autor menciona os seguintes esquemas:

- a) *Utilização de estereótipos*: nessa estratégia, de acordo com Brown (1971 *apud* PAZ, 2002), ocorre o uso de práticas vetustas na composição do gênero publicitário, tais como: o uso de pessoas que evidenciem uma perfeita estética facial e corporal, bem como pessoas com vestimentas modernas. O foco, aqui, recai sobre a aparência. Essa estratégia, também, costuma fazer uso da imagem de pessoas conhecidas e de sucesso. Com isso, o anúncio publicitário repassa a mensagem da imitação de padrões

de comportamentos ou de conduta. Em outras palavras, o destinatário desse gênero vai, conscientemente ou inconscientemente, vai reproduzir modelos consagrados. Além disso, há estratégias estereotipadas de cunho linguístico, que podem ser definidas como frases conhecidas e cristalizadas no campo social.

- b) *Utilização da substituição de nomes*: nessa estratégia, conforme postula Brown (1971 *apud* PAZ, 2002), ocorre o uso da troca de nomes, bem como o uso de palavras que suavizam as construções frasais.
- c) *Utilização da criação de inimigos*: nessa estratégia, consoante Brown (1971 *apud* PAZ, 2002), ocorre a criação de rivais, que, em alguns casos, podem ser imaginários, como, por exemplo, no campo da saúde, podemos citar como inimigos as doenças, o vírus etc.
- d) *Utilização do apelo à autoridade*: nessa estratégia, no dizer de Brown (1971 *apud* PAZ, 2002), ocorre o uso da imagem de alguém bastante especializado sobre o cunho temático da propaganda. Quando falamos, aqui, em especialista não é necessário ser alguém advindo apenas do campo profissional - como é o caso de um advogado, um médico, um esportista, um pesquisador, um professor etc. -, mas também uma instituição conhecida que possua credibilidade perante a sociedade.
- e) *Utilização da afirmação ou da repetição*: nessa estratégia, segundo Brown (1971 *apud* PAZ, 2002), ocorre o uso da forma verbal *imperativo*, a fim de expressar uma ordem, erradicando, assim, a dúvida do público alvo, como o que ocorre na propaganda do *Chocolate Batom – Compre Batom!!! Compre Batom!!!*. Mesmo sendo uma propaganda bastante antiga – década de 1990 –, ela se faz presente na mente da maior parte das pessoas e, por conseguinte, reflete perfeitamente tal estratégia.

Dentre o leque de estratégias linguísticas e textual-discursivas que podem ser utilizadas na construção estrutural do anúncio publicitário, estão os recursos imagéticos e visuais. Melo (2008), em seus postulados, defende que a materialização do discurso do gênero publicitário é sustentada, por múltiplas semioses. Em outras palavras, as práticas discursivas mobilizadas por esse gênero são ancoradas nas múltiplas faces da linguagem [verbal, visual e sonora].

Isso está em consonância com Paz (2002), que faz uma bem-sucedida abordagem dos recursos visuais mobilizados pelo gênero publicitário, mais especificamente, da cor e do seu papel no ato de efetuar a conquista da atração da atenção do leitor. Para a autora, a cor é um elemento de substancial relevância na construção do anúncio publicitário. A ilustração do produto, bem como o pano de fundo é preenchida pela cor, acarretando, desse modo, efeitos visuais que corroboram para a memorização da imagem do produto. Nas palavras da autora, “como fator de memorização do anúncio, a ilustração contribui para a identificação do produto, isto é, para distingui-lo dos produtos concorrentes e calcá-lo na memória do leitor, favorecendo as associações de ideias com o conhecimento prévio, conhecimento partilhado ou conhecimento de mundo” (p. 11). Nessa perspectiva, o jogo de cores utilizados na composição da ilustração do produto age na fixação da imagem na mente do leitor, fazendo com que este consiga efetuar a distinção entre o produto veiculado e os demais produtos.

Entretanto, o uso de recursos visuais na difusão do anúncio publicitário justifica-se pelo fato de a ilustração atizar o desejo do leitor face o produto, recorrendo, para isso, à evocação de ideias e lembranças, assim como ao ato de trazer à tona emoções e sensações (PAZ, 2002). Diante disso, a utilização de arranjos visuais não emerge da neutralidade, mas tem por objetivo persuadir e convencer seu público.

Há, ainda, entre o grande leque de estratégias textual-discursivas mobilizadas pelo gênero anúncio publicitário, o uso do aspecto *credibilidade*. Na ótica de Paz (2002), tal estratégia evidencia os efeitos acarretados pela utilização do produto. No dizer da autora, “Como fator de credibilidade, a ilustração se destina a mostrar o resultado da ação do produto. Temos exemplos nos comerciais de sabão em pó, em que as roupas são lavadas para mostrar o antes e o depois do uso do produto” (p. 11).

É necessário mencionarmos que a escolha dos elementos a serem mobilizados na composição do gênero anúncio publicitário está diretamente atrelada ao seu público alvo, seja ele leitor ou ouvinte. Ou seja, como esse gênero textual pode ser materializado, por intermédio de suportes textuais impressos (cartazes, folhetos, jornais, revistas etc.), hipertextos (sites, blogs etc.), visuais (televisão, outdoor, vídeos etc.) e auditivos/sonoros (rádio etc.), a seleção de recursos linguísticos a serem usados está intrinsecamente ligada ao perfil do seu consumidor, bem como ao suporte que irá materializar a mensagem exteriorizada. Com base nesse norte, há uma grande diversidade suportes e de recursos linguísticos,

que podem propalar o anúncio publicitário. Tais suportes abarcam a multiplicidade de formas da linguagem: escrita, oral e visual/imagética.

Todos os recursos textual-discursivos são mobilizados com o propósito não só de atrair a atenção do seu público, mas, sobretudo, persuadi-lo, convencendo-o a aderir a alguma mensagem, influenciando, dessa maneira, nas suas formas de pensar e de agir. Logo, o anúncio publicitário mobiliza não só elementos linguístico-textual, como também ideológicos com fins a efetivar a aquisição e o consumo de um produto/serviço (COSTA LARA & SOUZA, 2007; PAZ, 2002).

3. A sequência didática

Lopes-Rossi (2006) postula um modelo de sequência didática aliçado no engajamento das habilidades de leitura e de produção de texto. Tais habilidades, no olhar da autora, são tidas como correlatas. Diante dessa acepção, o modelo de sequência didática formulado pela autora está pautado na fusão das atividades de leitura e escrita. Essa articulação não advém da neutralidade.

No entendimento de Lopes-Rossi (2006), as atividades de leitura e compreensão textual fomentam o ato de apropriar-se dos componentes característicos e constitutivos de um dado gênero discursivo. Nesse ponto, remetemo-nos à finalidade/função comunicativa, ao suporte/local de divulgação, às marcas temáticas, às marcas composicionais (leia-se estruturais) e às marcas estilísticas. A apropriação desses componentes característicos e constitutivos impulsiona o desenvolvimento de outra habilidade linguística: a produção de texto. Dessa feita, as atividades de leitura e compreensão textual potencializam a apreensão da constituição dos gêneros discursivos. O que corrobora com a prática da produção de texto. Partindo desses pressupostos, elaboramos a seguinte sequência de atividades didáticas, contemplando os eixos leitura, produção de texto e práticas de oralidade. A referida sequência de atividades é direcionada ao ensino médio, mais precisamente, ao 3º ano.

3.1. Primeira aula

3.1.1. Objetivo

- Abordar o conceito e a finalidade comunicativa do gênero anúncio publicitário, bem como os seus componentes característicos:

conteúdo temático, forma composicional (frase principal, frase secundária, elementos imagéticos etc.), estilo verbal (mobilização de adjetivos e verbos).

3.1.2. Procedimentos

- Exposição de três exemplares do gênero anúncio (publicitário, educativo e social), recorrendo, para isso, a slides do Power point;
- Realização de sondagem, a fim de verificar os conhecimentos prévios dos alunos acerca do gênero em foco;
- Abordagem teórica sobre definição do gênero anúncio e suas modalidades (educativo, social e, sobretudo, publicitário), contemplando a abordagem do seu propósito comunicativo;
- Aula expositiva dialogada sobre os elementos composicionais e estruturais do gênero anúncio publicitário;
- Realização de atividade, a partir da distribuição de exemplares do gênero publicitário com fins a identificação os elementos da sua forma composicional.

3.2. Segunda aula

3.2.1. Objetivo

- Abordar as estratégias argumentativas do gênero publicitário (a utilização de estereótipos, a utilização da substituição de nomes, a utilização da criação de inimigos, a utilização do apelo à autoridade, a utilização da afirmação ou da repetição, resultado do produto etc.), ancorando-se, para tal, nos aportes teóricos de Paz (2002).

3.2.2. Procedimentos

- Aula expositiva com base em slides do Power point, explorando as estratégias argumentativas do anúncio publicitário a partir de exemplares desse gênero.

3.3. Terceira aula

3.3.1. Objetivo

- Trabalhar habilidades de compreensão e interpretação textual, bem como de identificação das estratégias argumentativas do gênero publicitário.

3.3.2. Procedimentos

- Realização de atividade didática de leitura e compreensão textual com fins a levar os alunos a identificarem as estratégias argumentativas mobilizadas na construção dos exemplares escolhidos;
- Realização de atividade de compreensão e interpretação textual do estilo múltipla escolha.

TEXTO 1



SEU MUNDO
PRECISA DE
MAIS ESTILO

Nova linha de
barbeadores elétricos
e grooming Philips

AquaTouch

EXPLORE
SEUS ESTILOS
TODOS OS DIAS

PHILIPS
sense and simplicity

Fonte: www.google.com.br

TEXTO 2

**NUTRIÇÃO
HERBALIFE
DÁ GÁS AOS CAMPEÕES**

HERBALIFE.
Parceira Nutricional
de Cristiano Ronaldo

Fonte: www.google.com.br

3.3.3. QUESTÃO 1: Conforme mencionado anteriormente, o gênero anúncio publicitário faz uso de um número significativo de estratégias de convencimento e persuasão. Em alguns, a estratégia consiste na veiculação de ideologias. O produto ou marca aparece como algo necessário para a força, para a beleza, para a saúde etc. Isso tem o objetivo de levar o consumidor a aderir à ideologia veiculada e, conseqüentemente, colocá-la em prática, imitando condutas e comportamentos. Com base nessa informação e nos conteúdos abordados nas aulas anteriores, faça uma análise dos anúncios acima, identificando as características principais desse gênero, bem como as estratégias argumentativas usadas na sua construção.

TEXTO 3



*Já Tomou Seu
SHAKE
HOJE?*

**Controle de peso
saudável
e eficiente !**

SAIBA MAIS  HerbaDireto.com.br

Novos Sabores

Fonte: www.google.com.br

TEXTO 4



O Equilíbrio
entre o corpo e a mente
começa com uma
**Alimentação
Saudável.**

HERBALIFE

Fonte: www.google.com.br

3.3.3.1. QUESTÃO 2: Acerca das características do gênero anúncio, assinale a alternativa *incorreta*.

- a) O gênero anúncio traz consigo uma mensagem, a fim de influenciar na formação da opinião, ocasionando, por conseguinte, a adesão a uma determinada ideia.
- b) O gênero anúncio tem como propósito comunicativo convencer e persuadir o público leitor a aderir a uma dada mensagem ou ideia.
- c) A finalidade comunicativa do gênero anúncio se restringe a persuadir o leitor a comprar apenas, estando, assim, relacionada apenas à natureza comercial.

- d) O gênero anúncio possui diversas possibilidades temáticas, que vão além da dimensão comercial e do consumo. Nessa perspectiva, também são produzidos textos voltados à natureza social e educativa.
- e) O gênero anúncio faz uso de diversas estratégias linguísticas. Em geral, a mais conhecida diz respeito à utilização da forma verbal imperativa, mais comumente conhecida como *verbos de ordens*.

3.3.3.2. QUESTÃO 3: No que diz respeito aos gêneros textuais acima, podemos dizer que eles fazem parte do âmbito:

- a) Escolar
- b) Jurídico
- c) Jornalístico
- d) Literário
- e) Publicitário

3.3.3.3. QUESTÃO 4: Ainda sobre os gêneros textuais acima mencionados, podemos afirmar que eles fazem uso de uma estratégia argumentativa bastante recorrente no campo publicitário. Assinale a alternativa que identifica tal estratégia:

- a) Utilização do apelo à autoridade
- b) Utilização da criação de inimigos
- c) Utilização de pessoas famosas
- d) Utilização de estereótipos
- e) Utilização da repetição

TEXTO 5



Fonte: www.google.com.br

3.3.3.4. QUESTÃO 5: Sobre o anúncio acima, *não* se pode afirmar:

- a) O gênero textual acima está vinculado à esfera publicitária, possuindo um caráter comercial.
- b) Dentre as estratégias argumentativas utilizadas na construção do anúncio em questão, podemos identificar a *utilização de pessoas famosas*, assim como o *apelo à autoridade*.
- c) O anúncio acima faz uso de uma estratégia argumentativa – o *resultado do produto* – com fins a dar credibilidade à marca veiculada.
- d) A construção do anúncio publicitário acima se efetiva, a partir da *utilização de estereótipos*. A marca aparece associada a pessoas que gozam de uma perfeita estética facial.
- e) A estruturação do anúncio acima traz elementos clássicos desse gênero: frase principal (ou superior), frase complementar (ou inferior) e imagem na parte central.

TEXTO 6



Fonte: www.google.com.br

3.3.3.5. QUESTÃO 6: No tocante aos textos 5 e 6, atente para os comentários abaixo, assinalando V (verdadeiro) ou F (falso).

- a) () Ambos os textos fazem parte da esfera jornalística.
- b) () Ambos os textos advêm da esfera publicitária.
- c) () Ambos os textos fazem uso de uma estratégia persuasiva típica da publicidade: o uso de pessoas famosas, o que tem como propósito fazer com que as pessoas imitem modelos de conduta.
- d) () Ambos os textos lançam mão de uma estratégia argumentativa, que expõe o resultado da ação do produto, tentando demonstrar, desse modo, sua eficácia e credibilidade.
- e) () Ambos os textos se utilizam do apelo à autoridade, isto é, a menção a um profissional relacionado à área do produto veiculado.
- f) () Apenas o último texto faz uso do apelo à autoridade.

g) () Ambos os textos podem ser conceituados como anúncios publicitários, possuem, entretanto, um cunho educativo e social.

TEXTOS 7 E 8

Fonte: Blog Caríssimas Catrevagens.

3.3.3.6. QUESTÃO 7: Os gêneros textuais acima podem ser definidos como anúncios publicitários. Esse gênero é marcado por uma vasta quantidade de estratégias textual-argumentativas, que têm o propósito de convencer e persuadir o leitor. Ao comparar os dois anúncios supracitados acima, é possível dizer:

- O primeiro anúncio possui um cunho comercial. O segundo, por sua vez, um cunho educativo, estando voltada para a saúde.
- O primeiro anúncio faz uso da linguagem formal. Já o segundo, lança mão da linguagem informal.
- Os anúncios em tela colocam a saúde em destaque com a pretensão de convencer e persuadir o consumidor. No primeiro anúncio, a imagem

de um famoso esportista é usada para reforçar a mensagem repassada pelo gênero textual. No segundo, é utilizada a imagem de alguém desconhecido.

d) Ambos os anúncios são construídos estruturalmente, a partir da posição vertical. Em sua estruturação, aparecem frases de curta extensão, para a construção da frase/texto principal, e, algumas vezes, frases um tanto maiores para a construção do texto complementar.

e) Os anúncios dispostos acima fazem uso da estratégia de apelo à autoridade. Ou seja, a utilização da imagem de alguém, que não possui prestígio na área do produto veiculado. Nesse caso, o esportista Edson Arantes do Nascimento, mais conhecido como Pelé.

3.4. Quarta aula

3.4.1. Objetivo

- Trabalhar o eixo produção textual.

3.4.2. Procedimentos

- Divisão dos alunos em grupos;
- Realização de atividade didática de produção de texto, tendo como base as seguintes propostas:

3.4.2.1. PROPOSTA 1: Elaborar um anúncio de um produto já existente no mercado, recorrendo, para tanto, às estratégias argumentativas trabalhadas previamente.

3.4.2.2. PROPOSTA 2: Elaborar um anúncio de um produto fictício (ainda não existente), a partir das estratégias argumentativas trabalhadas previamente.

3.5. Quinta aula

3.5.1. Objetivo

- Trabalhar o eixo oralidade.

3.5.2. Procedimentos

- Divisão dos alunos em grupos (mesmos grupos da aula anterior);
- Realização de apresentação oral dos alunos, com base as seguintes propostas:

3.5.2.1. PROPOSTA 1: Os alunos apresentarão os anúncios produzidos pelo grupo, demonstrando as vantagens do seu produto, assim como as estratégias argumentativas mobilizadas na composição do gênero.

3.5.2.2. PROPOSTA 2: No dia da apresentação, os alunos serão informados que irão apresentar os anúncios produzidos por outro grupo. Ou seja, os grupos trocarão seus anúncios. Após isso, será dado o tempo de 20 minutos, para que os grupos identifiquem as estratégias argumentativas utilizadas na construção do anúncio. Depois, eles irão apresentar o anúncio produzido por outro grupo, mostrando os pontos positivos e negativos do produto, bem como as estratégias argumentativas do anúncio.

4. Algumas considerações

Diante dos estudos realizados, gostaríamos de sinalizar a extrema relevância de uma prática pedagógica alicerçada na sistematização, estando esta respaldada por sequências didáticas, com foco em determinados objetivos. Neste trabalho, concebemos as sequências didáticas como

um elemento facilitador, e como tal, um elemento crucial para os processos de ensino e de aprendizagem. Dito de outra forma, defendemos que as sequências didáticas trazem inúmeros contributos, no sentido de viabilizar a efetivação de competências linguísticas no tocante à compreensão textual, à produção textual e à oralidade. Diante desse pressuposto, elaboramos a sequência didática, aqui apresentada, com o objetivo de viabilizar a construção e/ou ampliar o repertório de saberes dos alunos sobre o funcionamento discursivo do gênero anúncio publicitário. Na referida sequência, abordamos os componentes característicos e constitutivos – conteúdo temático, forma composicional e plano estilístico – com fins a facultar a construção e/ou ampliação desse leque de saberes do alunado.

Em termos de considerações finais, sinalizamos o fato de a sequência didática, aqui apresentada, transcender o campo educacional, já que ela traz um gênero discursivo extremamente presente nas práticas corriqueiras do dia a dia das pessoas. Nas rotinas cotidianas da sociedade contemporânea, as pessoas deparam-se, constantemente, com as mais diversas formas de materialização do gênero publicitário. Com isso, é algo extremamente relevante que os alunos conheçam os elementos – linguísticos, visuais e ideológicos – mobilizados na sua composição.

No dizer de Paz (2002), o gênero anúncio publicitário mobiliza um amplo leque de estratégias argumentativas e textual-discursivas. Tais estratégias não se restringem ao campo linguístico, mas também abarcam o campo ideológico. Dessa forma, a composição textual do anúncio publicitário carrega consigo marcas e traços, que instigam a construção de valores. Dito de outro modo, as estruturas frasais desse gênero são construídas com o propósito de aludir não só à visão, como também o mental [formas de pensar]. O que está intimamente ligado ao agir. Diante disso, ressaltamos que a supracitada sequência facultará a promoção de não só de conhecimentos linguísticos e discursivos, como também culturais.

Por fim, sinalizamos o fato de que a sequência didática, aqui apresentada, pode acarretar contributos, no sentido de ampliar os níveis de letramento do alunado. Devido ao fato de a referida sequência envolver um gênero multimodal – alicerçado na articulação de elementos alfabéticos e imagéticos, conseqüentemente, na mescla de diferenciados registros da linguagem -, ela pode contribuir para a ampliação do letramento visual e multimodal dos alunos. Em outras palavras, o aluno poderá tanto compreender, como produzir textos pautados em distintas modalidades da linguagem (modalidade escrita e visual). Tal prática acontece tanto dentro, como fora da escola. A referida sequência didática remete, desse mo-

do, à questão dos multiletramentos do alunado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BENTES, A. C. *Linguagem: práticas de leitura e escrita*. São Paulo: Global – Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 29-09-2015.

BROWN, J. A. C. *Técnicas de persuasão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.

COSTA LARA, A. G.; SOUZA, L. C. P. O gênero propaganda na escola: uma análise das aulas de leitura. *Revista Gatilho*, v. 6, p. 01-11, 2007. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistagatilho/files/2009/12/O-gnero-propaganda-na-escola-Artigo-Gatilho1.pdf>. Acesso em: 25 set. 2015.

KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.

_____. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

LUNA, T. S.; CUNHA, D. A. O funcionamento do gênero guia eleitoral radiofônico. *Eutomia*, Recife, vol. 2, p. 1-24, 2009.

LOPES-ROSSI, M. A. G. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006, vol. 1, p. 61-72.

MELO, E. S. O. Análise semiótico-discursiva de um anúncio da Nestlé. In: *Anais do Seminário Educação 2008 - 20 anos de Pós-Graduação em Educação: avaliação e perspectivas*. Instituto de Educação – Universidade Federal do Mato Grosso – UFMT, Cuiabá, Mato Grosso – MT, 2008. Disponível em: <<http://www.ie.ufmt.br/semiedu2009/gts/gt16/ComunicacaoOral/EDSONIA%20DE%20SOUZA%20OLIVEIRA%20MELO.pdf>>. Acesso em:

27-10-2015.

_____. *Propaganda impressa: prática de leitura e produção textual em perspectiva discursiva*. Dissertação (de Mestrado em Estudos de Linguagem). – Universidade Federal de Mato Grosso – UFMT, 2006. Disponível em:

<<http://www.ufmt.br/ufmt/unidade/userfiles/publicacoes/155e422e8ae35cb091d6e764d44976b0.pdf>>. Acesso em: 04-10-2015.

PAZ, D. M. S. O gênero publicitário em sala de aula: mais uma opção de leitura. *Revista Linguagem e Cidadania*, UFSM, vol. 6, p. 2-21, 2002. Disponível em: <http://coral.ufsm.br/lec/01_02/DioniL.htm>. Acesso em: 10-10-2015.

SANDMANN, A. J. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 1997.

SANTOS, C. F.; MENDONÇA, M.; CAVALCANTE, M. (Orgs.). *Diversidade textual: os gêneros na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SILVA, S. P. O texto visual na educação infantil: contribuições para construção do conhecimento da criança. *ArReDia*, Dourados, n. 03, p. 77-101, 2014. Disponível em:

<<http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/arredia/article/view/3290/2058>>. Acesso em: 16-10-2015.

SILVA, S. P.; LUNA, T. S. Da decodificação à construção de sentido: concepções de leitura subjacentes aos livros didáticos de língua portuguesa e adotados pela secretaria de educação do estado de Pernambuco (1979-2012). *Olh@res*, vol. 1, n. 2, p. 365-388, 2013. Disponível em: <<http://www.olhares.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/67>>.

Acesso em: 17-10-2015.

O CORPO DA MULHER COMO OBJETO DE MANIPULAÇÃO MERCANTIL

Vicentina dos Santos Vasques Xavier (UEMS)
vilinguaportuguesa@hotmail.com

RESUMO

O artigo se propõe a analisar um texto publicitário veiculado na mídia televisiva e internet por meio de um vídeo da campanha da empresa Óticas Carol com sede na cidade de São Paulo. O filme *Terapeuta* de 59 (cinquenta e nove) segundos trata da campanha Vogue Eyewear que apresenta diferentes modelos de óculos, contemplando tanto o público feminino quanto o masculino. Pretende-se analisar o uso da imagem do corpo feminino apresentado na propaganda como estratégia de manipulação mercantil. A análise pretende demonstrar como a inscrição histórica dos sentidos é materializada e a formação discursiva é inscrita e representada no *sujeito mulher* a fim de que se vendam os produtos oferecidos. Serão consideradas as marcas discursivas nas falas dos sujeitos presentes na cena da propaganda e como são estabelecidas as relações do poder simbólico que permeiam a sociedade ideologicamente construída, por meio das constantes formações discursivas envolvendo o sujeito mulher e a beleza. Dessa forma, a ideologia nessa ordem dos discursos será produzir evidências, colocando o “homem na relação imaginária com suas condições materiais de existência” ao mesmo tempo em que produzirá evidências, enquanto estrutura-funcionamento, disfarçando “sua existência a partir de seu próprio funcionamento”, dando a ilusão da transparência dos sentidos a partir do apagamento da determinação da formação discursiva e do interdiscurso como instância de memória.

Palavras-chave: Corpo da mulher. Análise do discurso. Manipulação mercantil.

1. Introdução

Os textos publicitários por meio dos diferentes meios de comunicação chegam aos espaços como lares, escolas, igrejas e às ruas sem que os sujeitos tenham tempo de refletir sobre a carga ideológica presente nesses discursos.

Tendo como uma de suas finalidades persuadir o seu interlocutor a adquirir ou a tomar alguma atitude diante de um produto, o texto publicitário esforça-se no sentido de convencer o seu ouvinte/leitor interpellando-o por meio de argumentos de ordem psicológica, antropológica e sociológica. Portanto, devido a rapidez com que circulam nos diferentes espaços da sociedade, as propagandas fazem com que os sujeitos receptores das mensagens sejam cerceados em seus direitos referentes às escolhas e tenham suas condutas influenciadas por aquilo que veem e ouvem repetidas vezes e como consequência disso, seus hábitos, valores e cren-

cas são afetados.

No Brasil, a linguagem publicitária que se estabeleceu como norma competente, sobretudo a partir dos anos 1950 e enfaticamente não deu prioridade às competências funcionais dos produtos, bens e serviços anunciados, mas sim, realçou as supostas propriedades simbólicas, mágicas, verdadeiros fetiches ilusionistas, Silva (2007). Até esse período, a linguagem publicitária não se referia à utilidade e à qualidade dos produtos anunciados, antes, porém, buscava despertar atmosferas fantasiosas para a sua apresentação, de modo a fazer com que o público sonhasse com o objeto do seu desejo, transformando-se, a publicidade, portanto, em uma fábrica de sonhos e desejos a serem alcançados. Por conseguinte, a linguagem do anúncio publicitário ou a complexa retórica da propaganda política, dirigem-se às emoções, sentimentos e fantasias culturais do público.

Sobre a fábrica de sonhos a que se refere Silva (2005), é relevante considerar que a linguagem publicitária estabelecida corresponde, portanto, a uma espécie de desejo e devaneio pelos objetos a serem adquiridos, de sorte que o consumidor, antes de comprar materialmente um produto, primeiro o faça de maneira simbólica, aceitando-o como um auxiliar mágico que o ajudará a transpor os umbrais sobrenaturais, patamares abstratos carregados de afetividade, emoção, prazer e sonho. Cabe ao texto publicitário encontrar os mais adequados atributos simbólicos a serem agregados aos produtos, a fim de criar um atalho, algo próprio da retórica, que é privilegiar o discurso para além do sentido figurado em detrimento do sentido próprio, a fim de atingir o consumidor. É importante que se diga que o interlocutor será mais impactado pelo discurso no sentido figurado do que pelo sentido próprio daquilo que lhe é oferecido por meio da arte da comunicação.

Considerando-se o texto publicitário como um texto de muitas vozes é importante que se considere ainda, a relação que existe entre a linguística e a psicanálise, já que a essência do ser humano depende, também, de algum interacionismo simbólico. Para isso, serão considerados os estudos de Saussure (2006) para dizer que o signo (unidade de significação), possui uma face material – o significante, e outra imaterial – o significado e as interações se dão por uma nomeação do real, denominada função referencial da linguagem. A partir daí, há uma recriação simbólica do real – de natureza imaterial e afetiva, chamada de função estética da linguagem, explicando que as relações na língua são binárias: relações associativas (ou paradigmáticas) e relações combinatórias (sin-

tagmáticas).

Assim entendido, o primeiro aspecto diz respeito às relações associativas (ou paradigmáticas) que nos remetem aos estudos de Saussure (2006) quando diz que, em determinados momentos da língua, tudo se baseia por meio de relações. Nessa abordagem ele considerou também grupos formados por associação mental fora da cadeia do discurso, a que denominou relações associativas. Estas, não se limitam a aproximar termos que apresentam características comuns, mas evidenciam a natureza das relações que se aproximam, proporcionando-lhes determinado número de séries associativas, considerando as variadas relações que existem.

Já as relações combinatórias (sintagmáticas) se estabelecem por apresentarem certo encadeamento na linearidade da língua. Essa organização se caracteriza por ordenar os elementos, ligando-os a outros, o que possibilita a coerência ao pronunciar-se duas palavras ao mesmo tempo, evitando, portanto, a violação da normatização de cada língua, em particular. A esse ordenamento dos elementos na organização da língua dá-se o nome de sintagmas que suscita uma ideia ao obedecer a uma ordem sucessiva, como também, um número determinado de elementos.

2. Conceito de publicidade e propaganda

Para este estudo pensa-se ser relevante, primeiramente, considerar o que seja publicidade e propaganda. Segundo Alves (2005), publicidade deriva de público, do latim *publicus*, e nomeia a qualidade do que é público. Significa o ato de tornar público uma ideia ou um fato por meio de difusão maciça de apelos ao sujeito. A publicidade está ligada à democracia, já que publicar era próprio dos reinos, impérios, Estados e, por fim, das repúblicas, *res publica/coisa pública*. Para isso, a publicidade atendia aos interesses dos governantes em informar às pessoas sobre os assuntos importantes. Silva (2007) cita os publicistas que foram ilustres homens públicos, difusores de grandes propostas de mudanças e, portanto, de advogados de grandes causas, a exemplo dos pensadores iluministas em relação à Revolução Francesa. Foram grandes persuasores que publicaram ideias avançadas e emancipatórias que faziam uso da sua capacidade de falar, de escrever e de publicar influenciando grandes mudanças de governos e de regimes políticos. Com o surgimento da imprensa de massa e, portanto, da burguesia, o que se denominava de publicidade não era o anúncio de produtos, mas o tornar público. Com isso, os primeiros classificados brasileiros surgiram na *Gazeta do Rio de Janeiro*,

o primeiro jornal impresso no Brasil e que deu origem à Imprensa Nacional e, depois, ao *Diário Oficial da União*. Esse mesmo autor diz que com a vinda da família real no século IX houve uma escassez de imóveis e a partir disso, proprietários de imóveis passaram a publicar anúncios oferecendo casas para alugar. Igualmente, os apelos comerciais só se tornaram mais presentes na sociedade no século XX.

O segundo termo, propaganda, vem do latim *propagare*, significa reproduzir e está mais relacionado à política, como por exemplo, propaganda política, propaganda eleitoral e propaganda religiosa. O termo foi utilizado pela Igreja Católica quando da criação da Congregação da Propaganda, com a intenção de propagar a fé católica.

Optamos em considerar, também as palavras de Pinho sobre o que seja fazer propaganda, “... propagar ideias, crenças, princípios e doutrinas...” e “(...) podemos conceituar propaganda como o conjunto de técnicas e atividades de informação e persuasão destinadas a influenciar, num determinado sentido, as opiniões, os sentimentos e as atitudes do público receptor ...” (PINHO, 1990, p. 20-22)

O termo propaganda está ligado à difusão de ideias, políticas ou religiosas. Silva (2005) diz que há mais de 3 mil anos, por volta de 1350-1334 a. C., Amenófis IV já fazia propaganda politico-religiosa em um esforço para unificar Alto e Baixo Egito, a fim convencer seu povo a cultuarem somente o deus Aton. Por conseguinte, pode-se dizer que fazer propaganda seria “vender o peixe”, é a forma paga de apresentação e promoção não pessoal de ideias, bens ou serviços, por um patrocinador identificado.

Por outro lado, é relevante observar que diferentes livros de autores brasileiros que tratam de publicidade e propaganda unificam os termos e não investem em conceitos para tentar diferenciar o tema; explicam os objetivos e processos de propaganda, mas não se concentram na diferenciação dos termos.

Entende-se, portanto, que os termos publicidade e propaganda convergem para o mesmo significado, de acordo com os temas e meios abordados. A publicidade é de natureza comercial e visa levar o público a comprar produtos de consumo, já a propaganda tem o propósito de conseguir a aprovação do público a respeito de ideias, princípios e decisões propostos e apresenta-se como propaganda de utilidade pública, de protesto e outros.

Diante do exposto, diz-se que a linguística aponta para o fato de que a língua tem uma ordem nela mesma e que não pode ser atravessado de qualquer maneira, o que vale dizer que não se pode considerar que o sentido é um conteúdo depositado em algum lugar e que o sujeito deve ir procurá-lo. O sentido está na materialidade discursiva no fato de que a língua para significar tem que se inscrever na história, (ORLANDI, 1995, p. 34), o que discutiremos mais adiante quando falarmos sobre a representação do corpo da mulher nas propagandas.

O segundo aspecto que consideraremos para este estudo são as contribuições do psicanalista Sigmund Freud, que com *A Interpretação dos Sonhos* publicado originalmente em 4 de novembro de 1899 (alguns dizem 1900), disse que a linguagem dos sonhos se dá por meio da reconstrução da realidade, processo no qual entram em jogo a figuração e o deslocamento. Dessa forma, o trabalho de elaboração onírica (dos sonhos e desejos) é realizado de dentro para fora e partindo de abstrações para materialidades linguísticas, ou seja, subjetivações para objetivações. Já na elaboração publicitária dá-se o contrário: a estruturação do trabalho do sonho/desejo resulta de uma práxis discursiva que consiste em transformar objetividades (coisas, produtos = materialidades = sentido próprio) em linguagem carregada de significados deslocados, denominado *sentido figurado*.

Portanto, pode-se afirmar que enquanto que por meio da elaboração onírica trabalham-se os conteúdos latentes (desejos reprimidos, recalçados), a estratégia adotada pela linguagem publicitária é de apresentar produtos e/ou ideias, recobertos por um mascaramento (condensações e deslocamentos) que os torna desejos a se realizarem por meio de um desrecalcamento (tirar o recalque) proporcionado pela compra e/ou consumo de um produto e/ou uma ideia. Destarte, de fora para dentro, de objetividades para subjetividades e do disfarce de coisas em símbolos (desejos arquetípicos), a elaboração publicitária acaba por literalmente fabricar sonhos, mas de forma postiça. A publicidade funciona, então, como uma fábrica de fantasias, um inconsciente de prótese, sendo os publicitários os artistas da palavra que encantam e seduzem de forma *sobrenatural* os seus interlocutores.

Pode-se dizer, então, que o texto publicitário apresenta consideráveis doses de *superpoderes* que podem ser adquiridos por meio da aquisição de certos produtos e ou ideias, já que também se pode considerar que esse texto polissêmico traz a associação entre magia e capitalismo, remetendo-nos aos estudos da psicologia antropologia - considerando-a

como a ciência que estuda o homem e a humanidade em todas as suas dimensões.

Diante do que já foi dito sobre a publicidade e a propaganda, vale uma consideração sobre o texto publicitário como gênero discursivo que circula na sociedade por meio das diferentes mídias.

3. *O que há na linguagem publicitária que tanto inebria e seduz os sujeitos na sociedade?*

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros são atividades discursivas socialmente estabilizadas que se prestam aos mais variados tipos de controle social e exercício de poder, sendo a forma de inserção, ação e controle social. O autor diz que o anúncio publicitário é um gênero utilizado pela esfera social que trabalha com a intenção de controlar o consumidor; neste nosso estudo, o sujeito.

Por conseguinte, o texto publicitário tem a finalidade de chamar a atenção dos consumidores persuadindo-os a comprarem determinado(s) produto(s) ou serviço(s) por meio de propaganda criativa, que intenciona seduzir, provocar desejos, mudar conceitos, regras e alcançar os sujeitos dessa ação, procurando a partir disso, transformar aquilo que oferece em objeto de desejo.

Ademais, a partir desta parte da reflexão sobre o corpo da mulher nas propagandas, considerar-se-á ambos os termos, publicidade e propaganda, como estratégias de persuasão a fim de anunciar e/ou vender um produto e/ou uma ideia, considerando-se que os textos publicitários são construídos em torno da função apelativa da linguagem, pois buscam como efeito modificar comportamentos; portanto, manipulam a linguagem em virtude do que se propõem obter do receptor. Este propósito habilita tanto a transparência como a opacidade, a linguagem neutra, sem adornos, como por exemplo, a linguagem figurada. Diz-se que estes textos são caracterizados por um trabalho de síntese por meio de relatos resumidos, descrições precisas, diálogos breves, argumentações econômicas, que tem o objetivo de situar o sujeito no mundo desejado.

Quando se diz que o consumidor é seduzido pelas diferentes linguagens presentes no texto publicitário é relevante que se considere Aldrighi (1995), que diz que "a propaganda trabalha com arte, criatividade, raciocínio, moda, cultura, psicologia, tecnologia, enfim, um complicado conjunto de valores e manifestações da capacidade humana. (p. 54).

Assim, pergunta-se o que há na linguagem publicitária que tanto inebria e seduz os sujeitos na sociedade? Quais os elementos constantes nesse gênero textual propaganda/publicidade que leva os sujeitos a *verem o ouro* nos produtos e/ou ideias que lhes são oferecidos e a viverem um *complexo de Midas*?

Inicialmente podemos considerar que o gênero propaganda/publicidade seja um texto marcado pela intencionalidade e que se utiliza dos signos não verbais ou icônicos como uma grande força de expressão e persuasão. Há outros dois recursos muito utilizados pelo texto publicitário que é a intertextualidade e a ambiguidade. A intertextualidade visa levar o sujeito a outros diferentes textos relacionando-os (ou não) ao seu objeto de desejo. Já a ambiguidade funciona como um chamariz para atrair e prender o consumidor divertindo-o por meio dos jogos de palavras, metáforas, repetições sistemáticas, insinuações, onomatopeias, combinações de sons, hipérbolos ou exageros, uso de estereótipos, testemunhos em discurso direto e outras estratégias discursivas, transmitindo, de forma sutil, a ideologia presente naqueles textos apresentados.

4. A análise do discurso e o vídeo terapeuta

Cada vez mais se vê a imagem feminina, a exposição do corpo da mulher e o exagerado culto à beleza, sendo *reprisados* tanto em cenas de filmes e novelas, como em cartazes, anúncios de revistas, propagandas, programas de TV e outros.

Essa constante exposição do corpo feminino apresentado nos diferentes suportes sugere que a prática disto seja vista cada vez mais como algo *natural* e perfeitamente aceitável no contexto da sociedade brasileira, que devido à organização patriarcal que a caracteriza, são comuns as piadas, canções, comerciais, filmes, novelas e outros que disseminam representações degradantes e constrangedoras das mulheres, a exemplo dos comerciais de televisão ou das revistas, que reforçam a imagem da mulher objeto.

A análise do discurso considera o homem na história e no contexto em que a linguagem é produzida. Igualmente, para a análise do discurso, a linguagem não é transparente e o papel do analista do discurso é entender como o texto significa e não apenas o que o texto quer dizer. Nessa abordagem, a análise do discurso vai além dos limites da interpretação, pois abrange a compreensão, a estrutura textual e faz com que os

demais sentidos possam ser identificados e explicitados.

Nessa linha de pensamento, refletir-se-á sobre o fato de que o sujeito não só capta o que lhe é proposto por uma mensagem persuasiva, mas também é interpelado, sendo afetado por sentidos sociais, políticos, históricos e psicológicos intrínsecos a essas formas de comunicação. Dessa forma, o sujeito constitui a si próprio em um processo de formação da identidade na relação com a língua, o que segundo Pêcheux (1975), não há discurso sem sujeito e nem sujeito sem ideologia, explicando que não é o que se diz, é como se diz que implica um sentido. Podemos, então, considerar que a linguagem da propaganda é um reflexo e expressão da ideologia dominante que se manifesta em uma maneira do sujeito ver o mundo.

Para isso, selecionou-se um dos vídeos da campanha da empresa *Óticas Carol* que tem sua sede na cidade de São Paulo, e é uma das maiores redes óticas do Brasil com mais de 300 unidades espalhadas por todo o território nacional. O filme de 59 (cinquenta e nove) segundos trata da campanha *Vogue Eyewear* que apresenta diferentes modelos de óculos da marca contemplando tanto o público feminino quanto o masculino. A campanha é feita pela agência *Explícita* e está no ar em todo o Brasil. Optou-se, então, pelo filme *Terapeuta*, protagonizado pela atriz Maria Clara Gueiros, que representa uma paciente chegando ao consultório psicológico para consultar-se com seu terapeuta.

A propaganda que diz trazer “o conceito criativo dos óculos como acessório indispensável a quem quer explorar suas várias personalidades, suas inúmeras facetas”, circula em diferentes páginas da internet e questiona os consumidores com perguntas, do release da campanha:

O que você faria se a cada óculos que colocasse, se sentisse uma pessoa diferente? Isso mexeria com você? Pensando nisso o filme *Terapeuta* da ÓTICAS CAROL, com Maria Clara Gueiros, apresenta a protagonista em consulta com seu terapeuta, que também fica mexido com as transformações de sua paciente. Descubra você também suas novas personalidades com a CAROL!

A cena da propaganda se desenvolve apresentando o terapeuta sentado com seu material para anotação e uma caneta na mão quando entra a primeira mulher/paciente (usando óculos de grau, loira, magra, usa uma saia justa branca e a blusa, uma camiseta com o primeiro botão aberto que deixa parte do colo à mostra), vai em direção à cadeira da paciente, senta-se e diz: “Doutor, eu tô louca! Imediatamente já aparece a segunda modelo, sentada, é uma esportista, usa óculos de sol, veste uma camiseta aberta com um top por baixo que deixa parte dos seios à mostra.

O tênis com meia é acompanhado do short curto e claro que contrasta com as pernas bronzeadas e torneadas. E também diz: “Doutor, eu tô louca!” Na sequência e imediatamente já aparece a terceira que também diz “Doutor, eu tô louca!” Esta terceira usa óculos de grau com armação vermelha que combina com o vestido, também vermelho, de alcinhas e com acentuado decote que mostra o colo e parte dos seios.

Essa sequência apresentando as três mulheres é interrompida pela personagem, a atriz Maria Clara Gueiros, que aparece sentada na cadeira do paciente de frente para o terapeuta e diz “Doutor, eu tô louca!”. O terapeuta, então, pergunta: “Louca?” Ela responde: “Louca pelos óculos da Carol! (...) e eu não consigo parar de comprar! Cada um deles me transforma numa pessoa diferente! Este aqui me deixa muito atraente! Quer ver?” E na sequência da fala coloca os óculos de grau. E, com uma música de fundo que sugere certo suspense ressurgem no lugar da personagem Maria Clara a última mulher da cena inicial. É morena, tem os cabelos longos e castanhos. Usa batom vermelho forte que combina com o vestido longo, também vermelho, de alcinhas, acinturado e com um acentuado decote na frente, de forma que deixa parte dos seios à mostra. O terapeuta levanta o olhar, mexe-se levemente na cadeira e não oculta a surpresa. A imagem da mulher é aproximada pelo foco de captação da câmera e o colo feminino é ampliado e aproximado do terapeuta, ficando os óculos em um segundo plano da imagem.

Na sequência, a personagem Maria Clara Gueiros volta a falar e diz “Com este aqui, oh, intelectual!” E surge, de novo, a mulher loira, usando óculos de grau, magra, saia justa e blusa (camisete) com o primeiro botão aberto, deixando discretamente parte do colo à mostra, que toca com a ponta da mão. A imagem da mulher é novamente aproximada pelo foco de captação da câmera e o rosto feminino é ampliado, destacando-se a boca e os cabelos loiros e ondulados da modelo, enquanto que a câmera se volta para o terapeuta que com ar discretamente extasiado, e com a boca entreaberta, observa a mulher que se apresenta. Imediatamente, já surge a terceira mulher e a personagem Maria Clara diz “Com esse, oh!” enquanto a câmera destacada a imagem da modelo morena usando óculos de sol, cabelos castanhos escuros e longos, com uma camiseta totalmente aberta por cima de uma blusa justa, decotada, de alças finas, semelhante a uma *top*, que mostra o colo da modelo e parte dos seios. Logo quem volta a falar é a personagem Maria Clara Gueiros, que pergunta ao terapeuta: “Isso é normal?” A câmera volta-se para o terapeuta que com uma voz suave e representando alguém que, segundo comentários

do próprio comercial, *ficou mexido* com o que viu, diz: “Não, mas, continua!”, dando a impressão de que gostou do que viu e quer continuar ouvindo e vendo a personagem que em cada troca de novos óculos se transforma em uma mulher diferente. Na sequência das imagens aparecem os símbolos comerciais das Óticas Carol e os valores promocionais das compras dos óculos que poderão ser feitas.

Por conseguinte, diante da análise do vídeo da propaganda das Óticas Carol, retomam-se os estudos da análise do discurso, que se caracteriza por voltar-se para o contexto em que a linguagem é produzida, a língua no mundo, para dizer que o analista do discurso não deseja apenas saber o que o texto quer dizer, mas também compreender o discurso ideológico que atravessa cada enunciado proferido pelos sujeitos participantes das cenas do filme *Terapeuta*, o que é confirmado nas pesquisas Orlandi (2001, p. 16), quando diz que a língua não é transparente, embora seja carregada de sentidos ideológicos, e tenha produzido evidências enquanto estrutura-funcionamento, disfarçando “sua existência a partir de seu próprio funcionamento”, (dando a ilusão da transparência dos sentidos a partir do apagamento da determinação da formação discursiva e do interdiscurso como instância de memória).

Finalmente, ao término da análise do filme *Terapeuta* deseja-se reforçar a importância de aspectos basilares da análise do discurso ao se analisar os enunciados proferidos pelo *sujeito mulher* no vídeo, que são os processos e as condições de produção da linguagem, privilegiando-se a relação entre a língua, os seus falantes e as circunstâncias em que o dizer foi produzido, dizendo que a propaganda apresenta na mídia, e sem pudores, o corpo feminino (DEL PRIORE, 2000) por meio de argumentos publicitários que se esforçam para convencer o público consumidor a adquirir os seus produtos. Esta autora ainda diz:

Bom seria começar a ter uma posição crítica em relação a esses discursos. Discursos são tão perigosos quanto mais aderirem de maneira sub-reptícia a nosso cotidiano, fazendo-nos confundir sua normalidade com banalidade. O que estamos esperando para começar a reagir? (p. 100).

Portanto, no trabalho de análise deste curto vídeo foi possível perceber que o corpo feminino foi usado pela propaganda como estratégia textual para atingir tanto homens como mulheres. Os homens foram interpelados e a seguir estimulados pela beleza e sensualidade das mulheres que se apresentaram. Já as mulheres foram “atravessadas” pelo discurso da mulher estereótipo de beleza que ainda permanece na sociedade.

5. Considerações finais

Terminando aqui, e não finalizando o estudo, é possível afirmar que a publicidade e a propaganda em análise intencionaram manipular as cenas, as imagens e as palavras dos *sujeitos* envolvidos, de tal forma que o público consumidor fosse convencido a adquirir os produtos oferecidos.

Vale considerar neste momento, também, que o discurso não é fixo, por diferentes razões, como por exemplo, pelo contexto de produção e de circulação, pela estética, pela própria ordem do discurso e pela forma com que é elaborado, o que se permite dizer que o discurso está sempre aberto para a possibilidade de interpretação e interpelação do sujeito receptor.

Fica para todos nós ao final desta reflexão o compromisso de (re)pensarmos essa questão sobre o assujeitamento do corpo da mulher aos modelos de mercantilização, de compra e venda, como sujeito dominado, destinado a servir aos padrões econômicos de uma sociedade.

Cabe, entretanto, uma indagação final sobre o texto publicitário e a propaganda apresentados na análise: Não seria o caso de se questionar até onde estes exercem influência sobre a vida de todos os sujeitos? Não seria este um momento para se refletir sobre a imposição da ideia de “como devem ser as mulheres que todas gostariam de ser”?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDRIGHI, Vera. Eficiência publicitária e pesquisa em comunicação. In: RIBEIRO, Julio et al. *Tudo o que você queria saber sobre propaganda e ninguém teve paciência de explicar*. São Paulo: Atlas, 1999.

ALVES, Caetano; BANDEIRA, Sílvia. *Dicionário de marketing*. 3. ed. Porto: IPAM, 2005.

BLOG Explícita. Filme Terapeuta. Disponível em: <<http://www.explicita.com.br/oticas-carol-terapeuta>>. Acesso em: 25-09-2014.

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

DEL PRIORE, Mary. *Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil*. São Paulo: SENAC, 2000.

LIMEIRA, Tania Maria Vidigal. *E-marketing: o marketing na internet com casos brasileiros*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. et al. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lecerna, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 3 ed. Campinas: Pontes, 2001.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad.: Eni Pulcinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana M. Serrani, 2. ed. Campinas: Unicamp, 1995.

PINHO, J. B. *Propaganda institucional. Usos e funções da propaganda em relações públicas*. São Paulo: Summus, 1990.

SANDMANN, Antonio. *A linguagem da propaganda*. São Paulo: Contexto, 1993.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. Trad.: Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SILVA, Luiz Martins da. Publicidade do poder, poder da publicidade. In: DUARTE, Jorge. (Org.). *Comunicação pública: estado, mercado, sociedade e interesse público*. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2007, vol. 1, p. 1-200.

VIEGAS, Ilana da Silva Rebello. Como e por que trabalhar com o texto publicitário em sala de aula. *Cadernos do CNLF*, vol. XIV, n. 2, t. 1. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiv_cnlif/tomo_1/741-756.pdf>. Acesso em: 22-09-2014.

TOGNON, Danielli Olímpio; KAMEOKA, Diego Haruo Martins. *A viabilidade da prática do franchising: Óticas Carol*. 2010. Monografia (de conclusão de curso de graduação). – Centro Universitário Católico Salesiano Auxilium, Promissão (SP): Lins. Disponível em: <<http://www.unisalesiano.edu.br/biblioteca/monografias/48845.pdf>>. Acesso em: 25-09-2014.

**O DIREITO DO SURDO À LITERATURA:
POR UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA MULTIMODAL**

Bruno Ferreira Abrahão (UFRJ)

shiryuno@gmail.com

Danielle Cristina Mendes Pereira (UFRJ)

dcmendes28@gmail.com

RESUMO

Em seu artigo “O direito do surdo à literatura”, Antonio Candido promove uma reflexão instigante sobre a importância fundamental da experiência literária para o indivíduo, pensando tal direito como inalienável. No esteio do pensamento de Candido, propomos neste artigo uma reflexão sobre o direito do surdo à literatura, a partir da problematização do ensino de literatura voltado para a condição surda, sob um prisma que a assume como cultural. Para tanto, pensamos sobre os modos pelos quais podem ser organizados os procedimentos de ensino e de aprendizagem voltados para a cognição surda, respeitando e valorizando as suas especificidades, em consonância às propostas teórico-metodológicas dos estudos de multimodalidade.

Palavras-chave: Surdez. Literatura. Ensino. Multimodalidade.

1. Introdução

Eu só sentira algo semelhante ao perceber que os livros dos adultos também me interessavam: que em princípio haviam sido escritos para mim os livros todos. (Antonio Cícero).

Durante muitos séculos, pensou-se a surdez em uma dimensão clínica, isto é, como uma deficiência física e incapacitante, a partir de um discurso médico normativo, no sentido postulado por Michel Foucault, ou seja, como uma manifestação de biopoder entretecido por estratégias de controle sofisticadas e internalizadas nos sujeitos. Construiu-se, assim, um olhar sobre a surdez pela ideia de anormalidade e incompetência.

Tal percepção foi desconstruída através de outros discursos, muito especialmente os que emergem no século vinte, durante as décadas de sessenta e setenta, e que evidenciam a fragilidade e a incoerência da visão clínica da surdez, mostrando-a como absurda. Falamos, aqui, sobre os discursos e as práticas emergentes nos movimentos de minoria – gay, feminista, negra – e que tenderam a contribuir para a promoção de um olhar de respeito para a alteridade e para a pluralidade cultural; e, sobretudo, falamos também a respeito dos estudos linguísticos oriundos da dé-

cada de sessenta (SACKS, 2013, p. 70-71), os quais legitimam as línguas de sinais como línguas e não como linguagem ou mímica. Eles demonstram com clareza e complexidade teórica como a língua de sinais apresenta “sintaxe, semântica e gramática (...) completas”, em sua modalidade de visuoespacial. (SACKS, 2013, p. 37)

Como em qualquer outra língua, a aquisição de uma língua de sinais na condição de língua materna (L1), por um indivíduo garante-lhe a possibilidade de compreender o mundo, de classificar e de categorizar, permitindo o desenvolvimento pleno de sua capacidade de raciocínio e abstração. Os falantes que têm como primeira língua uma língua de sinais “expressam sentimentos, emoções e quaisquer ideias ou conceitos abstratos”. (GESSER, 2009, p. 23)

Portanto, o sujeito surdo que possui como L1 uma língua de sinais é alguém em plena condição de desenvolver a competência linguística. O seu potencial cognitivo é idêntico ao de uma pessoa ouvinte, cuja L1 seja uma língua oral.

Destarte, os discursos e as práticas emergentes no século XX endossaram uma mudança fundamental, a partir do deslocamento da visão clínica da surdez para uma visão cultural. Isso significa que a condição surda passou a ser percebida como complexa, em um paradigma no qual convergem as instâncias da língua (de sinais), da identidade e da cultura, em elos fortemente solidários. Ser surdo passa a ser uma condição de identidade cultural, em um jogo de negociações permanentes e de tensões, diante da inserção do sujeito surdo em um universo bilíngue e multicultural, no qual nasce em um país cuja língua majoritária vem a ser a sua segunda língua.

É o caso dos surdos brasileiros, falantes de língua brasileira de sinais. O reconhecimento dessa língua como legítima só ocorreu no século XXI, quando o governo brasileiro instituiu uma série de políticas públicas com o fito de promoverem a inclusão no país. O aparato legal previu a garantia de direitos de cidadania e de educação aos surdos, instâncias inseparáveis, principalmente através da chamada “Lei de Libras”, a Lei 10.436, de 2002, que tornou esta língua oficial no país. Houve a indicação de uma série de medidas para a garantia da educação de surdos, como a exigência da presença de intérpretes nas salas de aulas inclusivas⁸, a

⁸ A educação de surdos em escolas regulares é um ponto bastante polêmico para a comunidade surda e os seus grupos de luta. Há a reivindicação por escolas bilíngues para surdos, com professo-

abertura de cursos de letras-libras, para a formação de professores e intérpretes, e a oferta obrigatória da disciplina libras em quaisquer cursos de licenciatura. Todo esse elenco de indicações via legislação apontou o escopo de formar profissionais capacitados a lidar com a educação surda.

Diante do cenário aqui estabelecido gostaríamos de pensar o lugar ocupado pelo ensino de literatura na educação surda, muito especialmente, no ensino desses graduandos que serão futuros profissionais da área. A nossa proposição vai ao encontro do que percebemos como a tendência a um lugar periférico ocupado pelas disciplinas de literatura nos currículos desses cursos de letras-libras e da consequente necessidade de problematizá-lo. Partimos do princípio de que a literatura é uma experiência fundamental para o exercício da sensibilidade e da reflexão humana e de que o surdo possui na língua de sinais uma ferramenta completa de expressão, já que “os sinais podem ser agressivos, diplomáticos, poéticos, filosóficos, matemáticos: tudo pode ser expresso por meio de sinais, sem perda nenhuma de conteúdo” (LABORIT, *apud* GESSER, 2009, p. 23). Com isso concorda Gesser (2009), ao afirmar que “os falantes de língua de sinais podem discutir filosofia, política, literatura, assuntos cotidianos, etc nessa língua, além de transitar por diversos gêneros discursivos, criar poesias e fazer apresentações acadêmicas”. (GESSER, 2009, p. 23)

Partimos do princípio, portanto, que o acesso do surdo à literatura nos espaços formais de educação precisa ser garantido; e que a inserção de disciplinas de estudos literários nos cursos de letras-libras vem a ser um aspecto de extrema relevância para essa garantia.

2. O direito à literatura

Pleiteamos, assim, o direito do surdo à literatura. Essa expressão é retirada do texto de Antonio Candido, justamente intitulado “O direito à literatura” (CANDIDO, 2004). Nele, Candido discorre de modo consistente e emocionante sobre as relações entre os direitos humanos e o acesso à literatura. Parte da premissa de que a literatura é uma atividade es-

res falantes de libras, nas quais esta seja a língua predominante, uma vez que as experiências dos docentes e inúmeras pesquisas demonstram como as referidas escolas alcançam resultados claramente superiores, se comparados à educação dada aos surdos inseridos em escolas para ouvintes, em turmas “regulares”.

sencial ao ser humano, presente em sua vida em uma perspectiva cotidiana e ampla.

Nesse sentido, as ideias do autor convergem para a percepção de Roland Barthes sobre o caráter transhistórico da experiência literária, ao apontar como os atos de ouvir e de contar narrativas são partilhados por sociedades distintas em tempos e espaços diversos, desde o surgimento da humanidade:

a narrativa está presente em todos os tempos, -em todos os lugares, em todas as sociedades; a narrativa começa com a própria história da humanidade; não há, não há em parte alguma povo algum sem narrativa; todas as classes, todos os grupos humanos têm suas narrativas. (BARTHES, 1971, p. 19)

Narrar, logo, é um ato inerente ao sujeito, um bem incompressível – isto é, essencial – para usarmos a terminologia empregada por Candido em seu texto, emprestada de Lebrecht (2004, p. 173). Aquele, todavia, clarifica o fato de que a essencialidade de um direito não o garante necessariamente, diante de uma sociedade na qual a barbárie e a ganância imperam. A situação torna urgente a luta pela garantia à arte e à literatura, como direitos inalienáveis dos homens e das mulheres. Para tanto, podemos entender como um dever ético garantir às minorias não apenas os direitos materiais que asseguram a sobrevivência física, como os que “garantem a integridade espiritual”.

No texto, Candido assume a noção de minoria em uma postura com laivos marxistas, no sentido de compreender a exclusão dentro de um embate de classes no qual o local marginal é ocupado pelos pobres. Embora não possamos deixar de nos alinhar à proposição do crítico, no que concerne ao lugar excludente ocupado pelos pobres na aquisição de bens simbólicos e culturais, compreendemos que este lugar é também relativo a um gradiente de excluídos em processos de marginalização instaurados não só pelas lutas classistas.

As reflexões de Michel Foucault (2015) parecem-nos assaz pertinentes por esse lado, ao indicar que o poder exerce um efeito conjunto, em uma dinâmica que transcende a luta de classes. Se assumirmos, sob o amparo do pensamento foucaultiano, a concepção plural e rizomática do poder, entendendo-o como uma rede composta por “pontos inumeráveis de enfrentamento, lugares instáveis, cada qual com seus riscos de conflito” (FOUCAULT, 2015, p. 13 – tradução nossa) podemos perceber os lugares de exclusão a partir de identidades negociadas em jogos de poder situados para além da dicotomia marxista instaurada pela leitura da luta de classes.

Assim, parece-nos legítimo pensar em uma pluralidade de lugares sociais e identitários a partir dos quais o direito à literatura nem sempre será reconhecido, apesar de fundamental, uma vez que esta “é uma construção de objetos autônomos como estrutura e significado”, “é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos”, e é “uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente” (CANDIDO, 2004, p. 176). Portanto, o direito do ser humano à literatura é o direito a um objeto simbólico potente, capaz de ordenar a sua mente, os seus sentimentos e a sua visão do mundo. (CANDIDO, 2004, p. 177)

Como qualquer outra pessoa, o surdo tem o direito à literatura, e negar a fruição desta seria mutilar a sua humanidade (CANDIDO, 2004, p. 186), seria impedi-lo de acessar “um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as restrições dos direitos, ou de negação deles”. Todo o cenário reflexivo que emerge do pensamento de Candido catalisa a nossa problematização sobre o lugar da literatura na educação de surdos.

3. O lugar da literatura na educação de surdos

Como abordado, a luta dos surdos pela garantia de seus direitos, os movimentos em prol o reconhecimento das minorias, os estudos linguísticos da década de sessenta, a consciência de uma identidade surda, a qual percebe a surdez pela visão cultural e se atrela à língua de sinais conformaram um repertório de discursos e práticas sobre a condição surda que encontraram na legislação sobre surdos, no século vinte e um, uma promessa de garantias aos seus direitos como cidadãos. Para tanto, foi fundamental pensar a educação do sujeito surdo, de modo consoante às suas especificidades linguísticas e culturais.

A fim de garantir um quadro educativo positivo e consolidado para o surdo, conforme referimos, uma das medidas tomadas foi a abertura de cursos de letras-libras, nas modalidades de bacharelado, para a formação de intérpretes, e de licenciatura, para a formação docente. Aqui, focaremos na formação docente, entretanto, gostaríamos de clarificar que entendemos como fundamental o ensino de literatura em ambas.

A modalidade licenciatura nos cursos de letras-libras abriga turmas nas quais predominam graduandos surdos, que se tornarão professores de surdos. A presença de disciplinas referentes aos estudos literários

seria indispensável para o futuro perfil profissional dos universitários, por todas as razões já elencadas, pela capacitação do conhecimento literário mesmo nos modos de dar sentido ao mundo, de dominar a língua e as linguagens, de organizar o pensamento e de abrir caminhos para a leitura crítica e as indagações sobre a sua visão de mundo e identidade.

De modo geral, e em um breve percurso, podemos identificar o ensino de literatura no ensino médio para surdos e, mesmo, no superior, como centrado, principalmente, nas manifestações da literatura infantil. Embora reconheçamos a riqueza presente na literatura infantil e a validade inquestionável de sua leitura e estudo, cabe aqui questionar o porquê de seu predomínio. O surdo tem total potencial para compreender literatura fora do domínio infantil.

Se tomarmos como ponto de reflexão o Instituto Nacional de Ensino de Surdos, o INES, cabe destacá-lo como um centro de referência nacional de educação surda, de extrema competência. Em sua visão educacional bilíngue ensina libras como L1, língua de instrução, ou seja, a língua natural dos alunos surdos, e a língua portuguesa como L2 no âmbito escrito, respeitando as estruturas sob influências gramaticais da libras.

No INES, a libras faz parte da comunicação cotidiana em todo o espaço escolar. O ensino dessa língua começou em meados de 2001 como disciplina obrigatória no Colégio de Aplicação do INES e com o curso de libras para a comunidade externa; e em 2011 a libras foi implementada na grade curricular na disciplina com a nomenclatura libras – L1. Em relação ao ensino de literatura para surdos, podemos dizer que a tendência institucional era entender que a disciplina que apresentava dificuldade de aprendizagem ao aluno surdo. Mas com o passar do tempo, essa visão foi alterada por ser possível ver que o aluno surdo demonstrava interesse na área de literatura e, em 2004, esta foi apresentada como disciplina obrigatória.

A literatura surda é extremamente importante para as crianças e os adolescentes surdos, já que esse é um direito da nossa realidade social surda como identidade e a cultura que faz parte da nossa língua de sinais. No entanto, percebemos que as instituições de educação para surdos necessitam ampliar o ensino e o aprendizado de literatura e literatura surda, tendo-as como disciplinas; além disso, é preciso que as universidades formem e empreguem mais professores surdos e fomentar o apoio ao desenvolvimento da formação de autores surdos e de obras para surdos.

Outro ponto a destacar é a presença de um campo vasto de temas na literatura, para além da temática infantil. A literatura instaura-se em um amplo espectro o qual abrange, por exemplo, tanto a comédia, a epopeia e a tragédia, na Grécia antiga, quanto outras expressões, como as da literatura oriental.

Dessa forma, torna-se válido sublinhar como o trabalho com um espectro mais amplo de expressões literárias vai ao encontro das particularidades da identidade cultural e linguística surda. Para Kyle & Allsop (1982), a comunidade surda é diferente de outras comunidades culturais e linguísticas em muitos aspectos, já que eles não estão geograficamente em uma mesma localidade, mas espalhados em várias partes do mundo. Isso significa que a identidade surda, em seu caráter híbrido, situa-se para além do recorte geográfico específico, abrangendo espaços além do brasileiro. Deve-se lembrar de que talvez seja fácil definir e localizar, no tempo e no espaço, um grupo de pessoas. Mas quando se trata da cultura surda, impõe-se a reflexão sobre o fato de que surgem na comunidade surda – ou que podem surgir – processos culturais específicos. Por isso, demanda-se resistir à rejeição dessa ideia de “cultura surda”, comumente acompanhada pelo argumento de uma concepção de cultura monolítica. Urge considerar a multiculturalidade da surdez, pois:

A identidade e a cultura das pessoas surdas são complexas, já que seus membros frequentemente vivem num ambiente bilíngue e multicultural. Por um lado, as pessoas surdas fazem parte de um grupo visual, de uma comunidade surda que pode se estender além da esfera nacional, no nível mundial. É uma comunidade que atravessa fronteiras. Por outro lado, eles fazem parte de uma sociedade nacional, com uma língua de sinais própria e com culturas partilhadas com pessoas ouvintes de seu país. (QUADROS & SUTTON-SPENCE, 2006)

Segundo Skliar (1998), não pode ser possível compreender ou aceitar o conceito de cultura senão através de uma leitura multicultural, ou seja, a partir de um olhar de cada cultura em sua própria lógica, em sua própria historicidade, em seus próprios processos e produções. Pela chave da multiculturalidade, podemos, portanto, conceber a noção de identidade surda.

Diante da multiculturalidade pensada como traço distintivo da cultura surda, vemos no acesso aos clássicos da literatura de vários países a possibilidade do surdo refletir sobre a configuração da identidade surda. Por exemplo, trabalhar, como conteúdo de uma disciplina de literatura surda, a literatura oriental é pensar os elos entre surdos ocidentais e

orientais, como membros que partilham o seu lugar em uma comunidade de surdos, para além das fronteiras geográficas.

Ocorre, todavia, que a literatura surda vem sendo representando, de modo majoritário, por adaptações e traduções de textos de línguas orais, com bases culturais ocidentais. E as ausências das expressões literárias orientais são frequentes, o que dificulta o conhecimento da riqueza cultural e do modo de pensar do mundo oriental, com suas culturas milenares, embora haja certo crescimento, por meio de mídias, de sua representação no Ocidente, de modo geral, embora por vezes essas representações tragam certa figuração alterada desta cultura.

Nessa direção, temos que promover a discussão sobre os temas das aulas de literatura para surdos, assim como sobre a metodologia do ensino de literatura para surdos. Um caminho pode ser o ensino de um repertório literário universal, o qual envolva, por exemplo, lendas, de forma que os alunos desenvolvam melhor, e com mais segurança, os seus conhecimentos em literatura. Achamos importante destacar que conhecer o mundo da cultura surda oriental, entender os padrões da sociedade oriental, compreender os elementos escritos representados por vários tipos de escrita de sinais, propor o conteúdo oriental na disciplina curricular e estimular a informação entre os alunos são elementos que favorecem, também, o desenvolvimento da cultura e da comunidade surda, pois instigar o interesse dos alunos de modo a levá-lo a contar narrativas e poesias, lendo em língua portuguesa e realizando a sua produção literária em libras, é muito importante para sociedade surda.

No que toca àqueles que estão em processo de estudos para conduzirem tais processos, como professores de surdos, arvora-se como imprescindível a exigência de uma formação consistente, a partir da qual o professorando possa verticalizar o seu conhecimento teórico sobre o campo da literatura, ler, analisar e debater obras literárias, e conhecer e discutir metodologias voltadas para o ensino literário de surdos.

Uma das sendas que emergem como vitais, para estabelecermos a concretização dos objetivos supracitados, vem através dos estudos de multimodalidade, pertencentes ao campo da semiótica social e derivados dos novos estudos de letramentos, campo teórico-metodológico surgido nos anos noventa.

4. Multimodalismo e letramento literário de surdos

Os novos estudos de letramentos amparam-se em uma abordagem sociolinguística, percebendo os letramentos como plurais e inerentes a práticas e contextos sociais e culturais específicos. A partir desse foco, Street (2014) opõe-se a um modelo autônomo o qual vê o letramento como único, um Letramento com L maiúsculo visto como dominante, unívoco, neutro e baseado em aspectos técnicos. A ele, Street pontua uma visão ideológica dos letramentos, concebendo-os como múltiplos e simbióticos a práticas letradas “inextricavelmente ligadas a estruturas culturais e de poder numa dada sociedade” (STREET, 2014, p. 172). O alinhamento ao conceito de letramento ideológico nos permite sustentar a existência de práticas e eventos de letramentos peculiares aos surdos, inclusive no que toca ao letramento literário, que se apresenta de modo distinto, de forma idêntica.

Ao discutir a relação entre literatura e ensino de surdos é relevante a premência de respeitar tais especificidades do surdo. Cabe considerar a sua condição de falante de uma língua visuoespacial e a sua forma cognitiva diversa do ouvinte, pois é profundamente marcada pela visualidade, tendo o surdo a tendência a uma percepção hipervisual. (SACKS, 2013, p. 93 e p. 159)

A literatura surda baseia-se, principalmente, nessa experiência visual, no uso de imagens, valorizando a língua de sinais em sua modalidade espaço-visual. E os surdos utilizam-se de suas experiências pessoais para contarem histórias, piadas, poesias, assim como outras expressões literárias, fazendo uso da realidade vivida a partir da diferença entre surdos e ouvintes.

As imagens e os textos sobre surdos em alguns livros de literatura infantil publicados a de 2000, cuja temática esteja relacionada à surdez ou à língua de sinais são escassos. Ao contrário, há, de maneira geral, obras que, exclusivamente, traduzem textos da língua portuguesa para língua de sinais.

Diante desse cenário, apontamos a importância da contação de histórias em sala de aula, a fim de estimular a reflexão dos alunos. O interesse despertado pela história pode atingir outros objetivos, como: instruir, desenvolver a inteligência, ser o ponto de partida para ensinar algum conteúdo programático ou mesmo ser um dos instrumentos para tentar entender o que se passa com os alunos no campo pessoal.

A figura do narrador, tal como delineada por Benjamin (1996), aborda uma prática ancestral presente em comunidades na qual as narrativas organizavam-se em meio a um senso de coletividade e às trocas de derivadas, diante de uma voz narrativa presente; esta é comparada à imagem do oleiro que, ao criar o objeto de barro imprime neste as suas digitais. Analogamente, o narrador, com o movimento de seu corpo, os seus gestos e olhares imprime com a sua presença, a sua alma na história contada.

Na literatura surda, na contação de histórias de, para e por surdos, essa mesma presença e alma podem ser encontradas no modo visuoespacial de narrar através da libras. Podemos afirmar o registro de uma forma surda de narrar em diálogo (o que não significa idêntica, já que pode também se inserir na reprodutibilidade técnica, digital) ao que Benjamin percebe como “uma forma artesanal de comunicação” (BENJAMIN, 1996, p. 205), sustentando um modo arcaico, mas ainda prenhe de significados, ao resgatar “a antiga coordenação da alma, do olhar e da mão”. (BENJAMIN, 1996, p. 221)

Trabalhar na aula de literatura em torno dessas percepções interessa ao sujeito surdo, por sua identificação com o processo artesanal de narrar. Valida-se, pois, remetermos a outro pensador que se dedicou a promover a arte de narrar, a saber, Malba Tahan. Para ele, um bom contador de história praticaria as seguintes ações em seu processo narrativo: sentir, ou melhor, viver a história ter a expressão viva, ardente sugestiva; narrar com naturalidade, sem afetação; conhecer com absoluta confiança o enredo; dominar o interesse do público; contar dramaticamente; ter espírito inventivo e original; ter estudado a história a narrar.

Como relato de experiência acadêmica diante da narrativa surda como espaço de reflexão, apontamos uma vivência junto a uma turma de professores de surdos. Em primeiro lugar, tornou-se importante fazer um diagnóstico da formação e da preparação pedagógica, bem como um paralelo deste com o desenvolvimento do ensino da literatura surda para os surdos na educação fundamental e média.

Estudou-se, posteriormente, a respeito do ensino da língua portuguesa como segunda língua, uma vez que a escola adotava a proposta bilíngue de ensino. É possível afirmar que o ensino da segunda língua (língua portuguesa) se torna muito importante já que a sociedade majoritária é ouvinte e fala esta língua, de modo predominante. Para os alunos terem acesso às informações escritas veiculadas pelos livros, revistas, jornais, é

preciso conhecer a língua de seu país. Podemos dizer que se trata até de uma questão de sobrevivência, pois sabemos das dificuldades dos grupos minoritários no país, das suas lutas, do preconceito, da valorização de uma cultura.

Podemos, diante do exposto, sinalizar o aprendizado de literatura como um modo, também, de ensinar e aprender a língua portuguesa. A literatura surda e a língua portuguesa são fundamentais para o desenvolvimento dos surdos em relação à aprendizagem dos estudos e seu conhecimento. Contudo, a leitura e as produções derivadas dos trabalhos desenvolvidos no espaço escolar (ou fora dele, dada a sua porosidade) devem ser mediadas pela libras, L1 dos surdos. Assim, amparados em sua língua materna, os estudantes surdos podem usar a literatura para despertar a reflexão artística e a sensibilidade social.

Foi feita, ainda, uma pesquisa sobre o nível de conhecimento dos alunos sobre literatura e literatura surda. Depois da investigação, a aula foi preparada de forma a ter um resultado prático e claro sobre o que é a literatura surda. Após, foi preciso estimular a discussão dos alunos de forma a desenvolverem uma reflexão lógica e, ao mesmo tempo, crítica. Também foram utilizados recursos tecnológicos para o preparo da aula, como o PowerPoint e o data show, já que esses facilitam o uso da imagem e de vídeo.

O uso de recursos tecnológicos imagéticos é fundamental para as aulas de surdos, dada a predominância do visual no seu processo de construção de conhecimento. No campo teórico, os estudos de multimodalidade (GEE, 2010; JEWITT, 2008; KRESS, 2003), derivados dos novos estudos de letramentos, colaboram para a tessitura de uma dimensão reflexiva acerca da práxis pedagógica e para o pensamento sobre uma epistemologia da surdez. Eles apontam para elementos presentes em nosso mundo pós-moderno e globalizado e para as modulações provocadas pelas novas tecnologias nos campos da comunicação e do conhecimento.

Abordam a existência de uma nova economia do conhecimento, a qual instaura novas percepções sobre a realidade e o conceito de saber. Tais reflexões demonstram como há uma desconstrução da preponderância da cultura escrita como significação plena de letramento. A escrita passa a ser vista como um modo de expressão, dentre tantos outros, isto é, há a defesa de uma horizontalidade dos saberes e dos meios de se comunicar. Mais: pressupõe-se a substituição do domínio do livro e da escrita pelo o da tela e da imagem. E se defende dois pontos que nos pare-

cem coerentes e indispensáveis para pensarmos sobre o ensino e a aprendizagem: primeiro, a ideia de que os *meios* e os *modos* utilizados por professores e alunos nas relações de ensino e de aprendizagem estão profundamente conectados. Importa esclarecer que aqui consideramos como *modo* as fontes semióticas produtoras de sentidos (gesto, escrita, imagem, dança etc.). E por *meio* a mídia que veicula os discursos produzidos pelos modos. Significa, por exemplo, que se há uma concepção tradicional e logocêntrica de ensino, o espaço da sala de aula tende a desenvolver-se a partir de meios e modos também tradicionais.

O segundo ponto pode ser compreendido par e passo ao primeiro, a partir do momento em que, saiba ou não o docente, esse aluno já está mergulhado em um mundo multimodal, organizado a partir do domínio da imagem, ao lado do texto escrito. Acreditar que se escapa desse domínio é, no mínimo, ingênuo. Os limites entre o conhecimento produzido dentro e fora da sala de aula são intercambiáveis. Logo, ainda que a sala de aula não se assuma como um espaço de multimodalidade, o aluno já constrói nela, muitas vezes, conhecimentos multimodais.

Portanto, o trabalho que envolva o universo literário voltado para os surdos torna-se mais produtivo e adequado quando explora a imersão do surdo na multimodalidade e, a partir disto, ainda, constrói condições de potencializar as operações cognitivas relativas à surdez. Essa abordagem multimodal foi feita em aulas dadas em uma turma de Literatura Surda, na qual apresentamos um trabalho realizado em torno de narrativas que empregavam o desenho dos sinais como forma de tradução. Foram usados como recursos DVDs, traduzidos para a língua de sinais brasileira por um surdo, em que são explorados os recursos visuais e linguísticos da libras.

Do mesmo modo, foram usados materiais produzidos pelo Ministério da Educação que narram histórias infantis em língua de sinais. As produções foram realizadas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e contaram com a participação de surdos que realizaram a tradução de clássicos da literatura e do hino nacional para libras, disponibilizando também legendas em língua portuguesa⁹.

Outro conjunto de livros impressos de literatura infantil encontra-se no kit “libras é legal”. Há cinco livros que cumprem a função prioritária

⁹ As publicações realizadas pelo INES representam uma das mais relevantes produções brasileiras na área de tradução dos clássicos para libras, com ampla distribuição gratuita.

riamente didática. Os livros são ilustrados, apresentam a sinalização da libras em desenho, assim como a escrita em língua de sinais e em língua portuguesa. O livro foi produzido manualmente e as ilustrações realizadas por um aluno. Nas páginas são apresentadas três possibilidades de leitura, em língua portuguesa, em desenho de sinais e em escrita do sinal (ELS).

Os livros de literatura infantil analisados apresentam objetivos, textos, ilustrações e formas diferentes de apresentação dos surdos e da língua de sinais. Alguns têm o objetivo de realizar a tradução dos textos clássicos para libras, outros apresentam histórias da cultura surda em língua de sinais. O trabalho de registros de histórias contadas por surdos é necessário e relevante. Registrar a ficção e o imaginário das histórias em sinais tem evidenciado uma maior aproximação com a criação e constituição de uma diferença política, da qual a comunidade surda não pode prescindir.

5. Conclusão

Há que se considerar a relevância de pensarmos a inserção de disciplinas de literatura nos currículos dos cursos de letras-libras, a fim de formarmos profissionais capacitados a promover a leitura literária do sujeito surdo. Como qualquer outra pessoa, o indivíduo surdo precisa ter direito à literatura, em prol da ampliação de sua visão de mundo, de sua organização mental e da promoção de reflexões que confirmam a ele a possibilidade de imprimir sentidos à sua vida.

Assim, o ensino de literatura para surdos precisa deslocar-se de uma posição periférica e ocupar um local relevante no processo de ensino e aprendizagem e no *design* dos currículos que o conformam. Isso significa assumir a premência de ampliar as temáticas e formas trabalhadas no ensino literário para surdos. Para tanto, precisa-se compreender as especificidades linguísticas e culturais que organizam e se atrelam à identidade surda bem como os modos peculiares de cognição pertinentes aos surdos, amparados pela experiência visual e pela condição visuoespacial da libras.

Deste modo, o trabalho em sala de aula baseado na multimodalidade emerge como uma alternativa adequada ao ensino de literatura e de literatura surda para turmas de surdos, ao registrar a validade de formas múltiplas expressivas, descentralizando a escrita como expressão domi-

nante. Nesse sentido, assumimos o trabalho de ensino literário para surdos potencializado por salas de aula que se estruturam de modo intersemiótico, nas quais a escrita e leitura em língua portuguesa como L2 e as narrativas nesta língua sejam sempre mediadas por libras como L1, a fim de potencializar a construção de significados e a reflexão pela via literária aos alunos.

Por fim, reforçamos tanto a defesa do potencial cognitivo integral do surdo quanto o seu direito à literatura, valendo-nos do olhar poético de Laborit (1994, p. 63):

Olho do mesmo modo como que poderia escutar.
Meus olhos são meus ouvidos.
Escrevo do mesmo modo que me explico por sinais.
Minhas mãos são bilíngues.
Ofereço-lhes minha diferença.
Meu coração não é surdo a nada neste duplo mundo.

Em meio ao “duplo mundo”, o bilinguismo instaura-se como uma passagem não para definir a identidade surda, mas como modo de afirmação de uma identidade plena, para a qual nada falta: inscreve-se a surdez na diferença, nos olhos que guiam a experiência de uma língua espacial e visual. Nosso desejo é dar a todos os surdos que desejem o direito a pensar o mundo pela chave da palavra literária, em sua diferença, como Laborit fez e como o seu texto provoca naqueles que o leem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTHES, Roland. Introdução à análise estrutural da narrativa. In: _____. *Análise estrutural da narrativa*. Petrópolis: Vozes, 1971.
- BENJAMIN, Walter. O narrador. In: _____. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo/Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. Madrid: Alianza, 2015.
- GEE, J. P. *New digital media and learning as emerging area and “worked examples” as one way forward*. [s.l.]: MacArthur, 2010.

_____. The New Literacy Studies: from "socially situated" to the work of the social. In: BARTON, D. et al. *Situated literacies: reading and writing in context*. London: Routledge, 2000.

GESSER, Audrei. *Libras? Que língua é essa?* São Paulo: Parábola, 2009.

JEWITT, Carey. Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, vol. 32, 2008.

KRESS, Gunther. *Literacy in the new media age*. London: Routledge, 2003.

LEI n. 10.436/2002. Disponível em: <<http://planalto.gov.br>>. Acesso em: 10-02-2015.

KYLE, J. G.; ALLSOP, L. Communicating with young deaf people. In: *Teacher of the Deaf*, n. 6, p. 89-95, 1982.

_____; WOLL, B. *Sign Language: the study of deaf people and their language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.

QUADROS, Ronice Muller; SUTTON-SPENCE, Raquel. Poesia em língua de sinais: traços da identidade surda. In: QUADROS, Ronice Müller de Quadros (Org.). *Estudos surdos I*. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

ROSA, Fabiano Souto. *Literatura surda: criação e produção de imagens e textos*. Disponível em: <<http://www.ssoar.info>>. Acesso em: 02-12-2015.

SACKS, Oliver. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Cia. das Letras, 2013.

SKLIAR, Carlos. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

STREET, Brian. *Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

SUTTON-SPENCE, Rachel. Imagens da identidade e cultura surdas na poesia em língua de sinais. In: QUADROS, Ronice Müller de Quadros; VASCONCELLOS, Maria Lúcia. *Questões teóricas das pesquisas em línguas de sinais*. Petrópolis: Arara Azul, [s./d.].

O DOMÍNIO DA ESTRUTURA TEXTUAL COMO BASE PARA A ESCRITA DE PROFESSORES E ALUNOS

Jaqueline Maria de Almeida (UENF)

jaquelinemalmeida@yahoo.com.br

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

RESUMO

Este trabalho teve como proposta de investigação os licenciandos do curso de pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), e sua relação de domínio conceitual e prático dos textos. Este problema foi identificado por meio de uma enquete realizada em turma em fase de conclusão do curso de formação de professores, nível médio, cuja habilitação atesta que estarão aptos a lecionar para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Para efeito de verificação foi realizada uma intervenção formativa, em diferentes turmas, mas todas com o mesmo conteúdo didático. Para realização desta comparação, foram elaborados instrumentos de coleta de dados a serem aplicados antes e após a intervenção. Entende-se que essa pesquisa pode contribuir para a melhoria da prática da leitura e produção textual. O resultado foi muito aquém do esperado, posto que ao estarem se formando para trabalhar com alfabetização infantil, estes futuros professores deveriam ter conhecimento mais consistentes a respeito de alguns conceitos básicos como linguagem verbal e não verbal, texto verbal e não verbal, tipos textuais e gêneros textuais.

Palavras-chave: Tipos e gêneros textuais. Leitura. Formação de professores.

1. Considerações iniciais

“Que o ensino de língua deva dar-se através dos textos é hoje um consenso tanto entre os linguistas teóricos como aplicados. Sabidamente, essa é, também, uma prática comum na escola e orientação central dos PCN” (MARCUSCHI, 2008, p. 51). Mas o problema não é a rejeição ou aceitação deste postulado, mas se isto é, ou como é colocado em prática.

O que se percebe é que para muitos professores não há clareza sobre como se deve trabalhar o texto em sala de aula e, diante das dúvidas e incertezas, em muitas escolas, os docentes ainda continuam desenvolvendo um ensino voltado para concepções tradicionais da língua portuguesa. Desta forma pode se inferir que, primeiramente, criticou-se muito o ensino tradicional, baseado no estudo de regras e normas gramaticais, mas ao se propor o ensino da língua por meio da descrição das estruturas linguísticas e da linguística funcional, muitos professores se sentiram in-

seguros e, às vezes, despreparados. Consequentemente, os resultados na sala de aula continuaram ruins.

Apesar de o aluno ter pleno domínio da fala quando chega à escola, o mesmo não se pode afirmar em relação ao seu domínio do uso da linguagem, escrita ou oral, e suas especificidades de acordo com cada contexto em que ela se realiza. O domínio da linguagem deve ser compreendido como uma habilidade, pois é através do domínio dessa ação que o sujeito vai se impor, como ser pensante e autônomo, na sociedade ou na comunidade onde vive.

À falta de conhecimento, ou domínio, da língua portuguesa se associam as inúmeras dificuldades e fracassos enfrentados pela educação pública no Brasil. A responsabilidade por esse fracasso pode ser atribuída a dois fatores: primeiro à precariedade do ensino em que estão englobadas políticas e reformas pouco eficazes, como a falta de incentivo aos profissionais através de salários dignos, plano de carreira, infraestrutura física adequada ao ambiente escolar e suporte pedagógico de auxílio ao professor; a segunda parcela da responsabilidade é direcionada, no caso do ensino fundamental I, à “persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizada” (ANTUNES, 2003, p. 19), apesar de essa ser uma das questões levantadas até mesmo pelos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. (1998, p. 29)

O ensino da língua portuguesa tem sido marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos.

Essa abordagem aditiva levou a escola a trabalhar com “textos” que só servem para ensinar a ler. “Textos” que não existem fora da escola e, como os escritos das cartilhas, em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva¹⁰, que é questão central. Dentro desse marco, a unidade básica de ensino só pode ser o texto, mas isso não significa que não se

¹⁰ Competência discursiva, neste trabalho, é compreendida como a capacidade de se produzir discursos — orais ou escritos — adequados às situações enunciativas em questão, considerando todos os aspectos e decisões envolvidos nesse processo. (PCN, 1997, p. 29)

enfoquem palavras ou frases nas situações didáticas específicas que o exijam.

Assim como os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, alguns estudos da linguística textual demonstram a importância de se trabalhar com o texto, principalmente, de maneira contextualizada. O texto deve ser usado como objeto de ensino da língua, abandonando-se palavras ou frases soltas. Essa proposta teve início dentro das academias, e tem se disseminado, a curtos passos, até as escolas. A ideia não é deixar de ensinar gramática, mas trabalhá-la dentro dos textos.

O professor precisa estar preparado para trabalhar a diversidade textual, pois “[...] o trabalho com textos não tem um limite superior ou inferior para a exploração de qualquer tipo de problema linguístico, desde que na categoria *texto* se incluam tanto os falados como os escritos” (MARCUSCHI, 2008, p. 51). De acordo com Marcuschi (2008, p. 51), “com base em textos pode-se trabalhar”:

- a) as questões do desenvolvimento histórico da língua;
- b) a língua em seu funcionamento autêntico e não simulado;
- c) as relações entre as diversas variantes linguísticas;
- d) as relações entre fala e escrita no uso real da língua;
- e) a organização fonológica da língua;
- f) os problemas morfológicos em seus vários níveis;
- g) o funcionamento e a definição de categorias gramaticais;
- h) os padrões de organização de estruturas sintáticas;
- i) a organização do léxico e a exploração do vocabulário;
- j) o funcionamento dos processos semânticos da língua;
- k) a organização das intenções e os processos pragmáticos;
- l) as estratégias de redação e questões de estilo;
- m) a progressão temática e a organização tópica;
- n) a questão da leitura e da compreensão;
- o) o treinamento do raciocínio e da argumentação;
- p) o estudo dos Gêneros Textuais;
- q) o treinamento da ampliação, redução e resumo do texto;
- r) o estudo da pontuação e ortografia;
- s) os problemas residuais da alfabetização.

E muitos outros aspectos facilmente imagináveis, pois essa relação não é exaustiva, nem obedece a alguma ordem lógica de problematização (MARCUSCHI, 2008, p. 51).

Embora muitos professores, pesquisadores e instituições venham discutindo e buscando desenvolver alternativas que motivem e fundamentem uma reorientação do ensino de língua renovado, de modo a preparar os alunos para as exigências sociais que surgem a cada dia, aparentemente, essas tentativas ainda não estão surtindo efeitos na prática, talvez, por serem ações assistemáticas e isoladas. “Sabemos que um pro-

blema do ensino é o tratamento inadequado, para não dizer desastroso, que o texto vem recebendo, não obstante as muitas alternativas e experimentações que estão sendo hoje tentadas” (MARCUSCHI, 2008, p. 52). Contudo, o problema, muitas vezes, não está na dificuldade de acesso aos textos, mas sim na maneira como ele é apresentado ao aluno.

Quanto a essa inadequação, sabe-se que os textos escolares, sobretudo nas primeiras séries, padecem de problemas de organização linguística e informacional. Por vezes, eles carecem de coesão, formando um conjunto de frases soltas e, em outras, a têm em excesso causando enorme volume de repetições tópicas. Em qualquer dos casos, o resultado será, evidentemente, um baixo rendimento do aluno. De resto, os textos escolares revelam ignorância e descompasso em relação à complexidade da produção oral dos alunos. Ignoram que o aluno já fala (domina a língua) quando entra na escola. (MARCUSCHI, 2008, p. 53)

Daí a importância de se trabalhar a língua e, principalmente, de se ensinar a língua portuguesa. É necessária uma melhor preparação dos alunos, para que estes se tornem leitores e escritores, não apenas para a escola, mas para a vida. É dessa forma que esses sujeitos poderão exercer sua cidadania de forma prática e consciente, e também tenham chance de ascensão social.

Diferente das Leis de Diretrizes e Bases, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* se constituem não apenas de grades curriculares e objetivos pré-estabelecidos, mas buscam apresentar diretrizes de orientação para o conteúdo mínimo dos currículos, para assegurar uma formação básica comum no sistema de ensino. É também objetivo dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* apresentar uma nova visão de ensino no que concerne à língua materna, a fim de modificar, ou melhorar, o sistema educacional brasileiro.

Ensinar a escrever textos torna-se uma tarefa muito difícil fora do convívio com textos verdadeiros, com leitores e escritores verdadeiros e com situações de comunicação que os tornem necessários. Fora da escola escrevem-se textos dirigidos a interlocutores de fato. Todo texto pertence a um determinado gênero, com uma forma própria, que se pode aprender. Quando entram na escola, os textos que circulam socialmente cumprem um papel modelizador¹¹, servindo como fonte de referência, repertório textual, suporte da atividade intertextual¹². A diversidade textual que existe fora da escola pode

¹¹ Isto é, funcionam como modelos a partir dos quais os alunos vão se familiarizando com as características discursivas dos diferentes gêneros. (PCN, 1997, p. 28)

¹² A intertextualidade é constitutiva do processo de produção e compreensão de textos. Implica as diferentes maneiras pelas quais um texto, oral ou escrito, é dependente do conhecimento de outros textos previamente existentes para poder ser produzido e compreendido. (PCN, 1997, p. 28)

e deve estar a serviço da expansão do conhecimento letrado¹³ do aluno. (PCN, 1997, p. 28)

Dessa forma, a proposta dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998, p. 23) é que “[...] o sujeito deve ser capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a diferentes situações de interlocução oral e escrita”. Assim, a escola, ou mais especificamente o professor responsável pelo ensino de língua portuguesa, deveria contribuir para que o aluno pudesse melhor desenvolver suas capacidades discursivas em diferentes ambientes e situações cotidianas, tornando-o um cidadão ativo na comunidade.

2. *Mas o que são textos afinal?*

Se o que as pessoas querem dizer umas as outras não são palavras nem frases isoladas, mas textos, sejam eles verbais ou não verbais, logo, existe uma busca de palavras, frases, ideias e argumentos que melhor exponham aquilo que se deseja comunicar. De acordo com Dubois et al (2007, p. 586) “chama-se *texto* o conjunto dos enunciados linguísticos submetidos à análise: o texto é então uma amostra de comportamento linguístico que pode ser escrito ou falado”. Contudo, de acordo com Antunes (2009, p. 50), “algumas distorções do fenômeno linguístico, sobretudo aquelas acontecidas dentro das salas de aula, impediram que essa evidência fosse percebida”. Desta forma, de acordo com a autora, por causa dessas “distorções, chegou-se a crer que textos são apenas aqueles escritos, ou aqueles literários, ou aqueles mais extensos (uma palavra só nunca poderia constituir um texto!)”.

O trabalho de produção de um texto envolve escolha e utilização não só de recursos linguísticos, mas de fatores responsáveis pelo conjunto de características que fazem com que um texto seja um texto, e não apenas uma sequência de palavras, e, para isso, é necessário sensibilidade e reflexão por parte do autor.

De acordo com Koch (2003, p. 16), o conceito de texto depende “das concepções que se tenha de língua e de sujeito”. Para a autora, existem três concepções de texto. São elas:

Na concepção de língua como representação do pensamento e de sujeito como senhor absoluto de suas ações e de seu dizer, o texto é visto como um

¹³ Conhecimento letrado é aquele construído nas práticas sociais de letramento. (PCN, 1997, p. 28)

produto – lógico – do pensamento (representação mental) do autor, nada mais cabendo ao leitor/ouvinte senão ‘captar’ essa representação mental, juntamente com as intenções (psicológicas) do produtor, exercendo, pois, um papel essencialmente passivo.

Na concepção de língua como código – portanto, como mero *instrumento* de comunicação – e de sujeito como (pré)determinado pelo sistema, o texto é visto como simples produto da codificação de um emissor a ser decodificado pelo leitor/ouvinte, bastando a este, para tanto, o conhecimento do código, já que o texto, uma vez codificado, é totalmente explícito. Também nesta concepção o papel do “decodificador” é essencialmente passivo.

Já na concepção interacional (dialógica) da língua, na qual os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, o texto passa a ser considerado o próprio *lugar* da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação (Grifos nossos).

Em Marcuschi (2012, p. 22), encontram-se definições de textos, *imane*nte ao sistema linguístico

- a) **Zellig S. Harris:** Um texto (discurso) compõe-se de uma sequência de expressões ou sentenças ligadas, podendo ir desde sentenças de uma só palavra até uma obra em vários volumes.
- b) **Roland Harweg:** Texto é uma sucessão de unidades linguística, constituída por uma cadeia pronominal ininterrupta.
- c) **Irena Bellert:** Um texto é uma sequência de sentenças $S_1 S_2, \dots, S_n$ de tal modo que a interpretação semântica de cada sentença S_i (para $2 \geq i \geq n$) depende da interpretação da sequência $S_1 \dots S_{i-1}$.
- d) **Harald Weinrich:** Texto é uma sequência ordenada de signos linguísticos entre duas interrupções comunicativas importantes.

E também algumas definições de texto relativas aos *critérios te*máticos e transcendent

- e) **Janos S. Petöfi:** Uma sequência de elementos linguísticos, escritos ou falados, organizada como um todo, com base em algum critério qualquer (geralmente extralinguístico), resulta num texto.
- f) **Teun van Dijk:** O texto é uma estrutura superficial governada por uma estrutura semântica profunda motivada, ou seja, um conjunto ordenado de sentenças da estrutura profunda.
- g) **Siegfried Schmidt:** Texto é qualquer expressão de um conjunto linguístico num ato de comunicação (no âmbito de um jogo-de-ação comunicativo), sendo tematicamente orientado e preenchendo uma função comunicativa reconhecível, ou seja, realizando um potencial ilocutivo reconhecível.

- h) **M. A. K. Halliday e R. Hasan:** Um texto é uma unidade em uso, não é uma unidade gramatical, tal como uma frase ou uma sentença; e não é definido por sua extensão. (...) Um texto é, melhor dizendo, uma unidade semântica: não uma unidade de forma e sim de sentido.

Logo, diante de tantas possibilidades de conceituação do que vem a ser um texto, nesta pesquisa, consideraremos texto, de acordo com a proposta de Antunes (2009, p. 51), que *grosso modo*, engloba todas as proposições apresentadas.

O texto envolve uma teia de relações [de palavras], de recursos, de estratégias, de operações, de pressupostos, que promovem a sua construção, que promovem seus modos de sequenciação, que possibilitam seu desenvolvimento temático, sua relevância informativo-contextual, sua coesão e sua coerência (...).

De acordo com Travaglia (2002), a comunicação, seja ela oral ou escrita, ocorre por meio de textos, em um determinado contexto ou situação comunicativa. E cada um desses textos possuem características próprias, em sua estrutura e composição, que fazem com que tenhamos que contemplar vários aspectos como: a) seleção e organização das informações, ideias, objetivos, conceitos etc.; b) a estrutura do texto, de acordo com o seu propósito comunicativo, bem como do conhecimento que se pressupõe que seus interlocutores tenham, para que a comunicação se estabeleça; c) a organização das ideias e a sequência linguística, que atenderá e auxiliará com as estratégias argumentativas em todos os planos da língua (fonológico, morfológico, lexical, frasal etc.).

Na medida em que o conceito de linguagem e de ensino privilegiados envolvem indivíduo, história, cultura e sociedade, em uma relação dinâmica entre produção, circulação e recepção de textos, os conceitos de gêneros discursivos e tipologias textuais, feitas as devidas diferenças e observado o diálogo constitutivo que os une, contribuem para um trabalho efetivo com a língua e a literatura, tanto no que diz respeito a suas estabilidades quanto instabilidades, provocadas pelas coerções do uso nas diversas atividades humanas em diferentes momentos históricos. (ROJO, 2000, p. 14)

É a partir dessa corrente de pensamento que se verifica a importância de se conhecer mais detalhadamente o que vem a ser esses critérios de criação e produção dos textos, bem como a importância de sua estrutura e funcionamento, para melhor atender seus objetivos comunicativos.

Toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais — que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão. De modo geral, os textos são produzidos, lidos e

ouvidos em razão de finalidades desse tipo. Sem negar a importância dos que respondem a exigências práticas da vida diária, são os textos que favorecem a reflexão crítica e imaginativa, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada. (PCN, 1997, p. 25)

Desta forma, a escrita, como qualquer atividade humana, exige, para ser bem executada, o domínio de algumas habilidades, dentre estas, estão: o domínio das regras gramaticais da língua, da tipologia textual, do objetivo comunicativo, da função social do texto, entre outras, para que se consiga estabelecer uma comunicação entre os interlocutores. Mas faz-se necessário ressaltar que os textos não são unicamente as realizações escritas. Os textos também podem ser orais ou não verbais.

De acordo com Antunes (2009), é necessário um novo sistema de ensino que fuja das nomenclaturas e classificações, pois esse tipo de ensino cria no aluno uma aversão do estudo de língua portuguesa, como se ela fosse “inaprendível”, ou cria-se uma “disseminação hegemônica da ideologia da incompetência”, como se eles não fossem capazes de aprender a falar ou escrever de forma correta. “É curioso que essa consciência de que são linguisticamente incompetentes os alunos só desenvolvem quando passam a frequentar a escola”. (ANTUNES, *op. cit.*, p. 34)

Apesar dos muitos esforços de pesquisadores, sabe-se que não existe uma metodologia de ensino que seja cem por cento eficiente, ou sequer encontrou-se algo que chegasse próximo disso. Contudo, sabe-se que existem diferentes formas de ensinar, logo, os tipos de ensino podem ser classificados de três formas: o prescritivo, o descritivo e o produtivo (TRAVAGLIA, 2000). Vale ressaltar que ao se trabalhar com língua materna, consideramos neste trabalho, que o ensino produtivo é o que melhor atende ao processo de ensino-aprendizagem de maneira dialética.

Quando o professor não reflete sobre suas ações profissionais e não busca por melhorias e atualização, ele apenas repete um conhecimento pré-concebido e, possivelmente, desatualizado. Daí a importância da reflexão, da busca constante de se elevar o nível da qualidade educacional através da melhoria profissional e da aquisição e atualização do conhecimento. Os processos cognitivos são resultado da reflexão sobre um determinado tema, e não apenas de uma repetição taxionômica dos elementos. Alguns fatores que afetam a qualidade da aprendizagem são, por exemplo, a falta de comprometimento entre os envolvidos no processo (alunos, pais, professores, direção); e a qualidade do currículo (ou falta de qualidade).

Mas, então, qual o motivo de se trabalhar a língua, se quando o aluno chega à escola ele já é um falante plenamente competente? De acordo com Marcuschi (2008), trabalhar o ensino de língua portuguesa é auxiliar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa.

A importância em se trabalhar a língua portuguesa está em ensinar ao aluno todos os recursos que ela oferece, bem como explorar “entrosamento entre língua e cidadania – o que implica a relação direta entre escola e sociedade”, é “[...] considerar a dimensão social e política do ensino da língua, ou o ensino da língua como meio e possibilidade de a escola atuar na formação, cada vez mais consciente e participativa, do cidadão” (ANTUNES, *op. cit.*, p. 33). É levar ao aluno o conhecimento sobre as possibilidades de articulação da língua e como isso pode trazer benefícios para sua vida pessoal e profissional. Ter pleno domínio do uso da língua pode ser considerado como ter mais chances de atuação na sociedade e, principalmente, possibilidade de inércia social.

Ainda por essa vertente, Lopes (1984, p. 245, *apud*, MARCUSCHI, 2008, p. 55) questiona: “o que tem a escola de muito específico a oferecer no domínio do desenvolvimento da competência de comunicação, se as crianças já se comunicam de forma suficiente e eficaz, sem intervenção da escola?”. Em resposta a este questionamento, Marcuschi (2008, p. 55) faz duas observações:

- Em primeiro lugar, há aqui um deslocamento da função da escola como voltada exclusivamente para o ensino da escrita. Seu papel exorbita essa fronteira e se estende para o domínio da comunicação em geral. Envolve também o trabalho com a oralidade. Evidente que não se trata de ensinar a falar, mas de usar as formas orais em situações que o dia a dia nem sempre oferece, mas que devem ser dominadas. Além da escrita e da oralidade, estão ainda envolvidas, no trato da língua materna, questões relativas a processos argumentativos e raciocínio crítico.
- Em segundo lugar, deve-se ter muito cuidado com a noção de *competência comunicativa* que não se restringe a uma dada teoria da informação ou da comunicação, mas que deve levar em conta os parâmetros mais amplos de etnografia da fala, uma análise das interações verbais, produções discursivas e atividades verbais e comunicativas em geral sem ignorar a cognição. É nesse contexto que se situa a questão gramatical e todo o trabalho com a língua. Trata-se de valorizar a reflexão sobre a língua, saindo do ensino normativo para um ensino mais reflexivo.

Ambas as colocações se aplicam a qualquer conteúdo a ser ensinado, em se tratando de estudos linguísticos. De acordo com Antunes (2009), pesquisas apontam que, salvo algumas exceções, ainda prevalece nas aulas de língua portuguesa um ensino muito estático, sem apresentar

as mudanças, as variações, sem interlocutores, sem intenções e por isso descontextualizada da realidade.

O interesse de pedagogos sobre a educação raramente se relaciona à linguagem praticada, em classe, por alunos e professores. Em geral, a preocupação recai sobre os conteúdos e técnicas pedagógicas. Sabemos, todavia, que nenhuma técnica será eficiente, se, entre aluno e professor, não houver adequado entrosamento linguístico, a partir do qual a interação entre interlocutores se realiza. Esse não é um problema simples de ser resolvido, pois, se de um lado o professor não deve praticar o nível de linguagem extremamente diferente daquele do aluno, de outro, também não deve adaptar-se perfeitamente ao nível do aluno, o objetivo da escola é oferecer ao educando a possibilidade de adquirir outros dialetos e praticar outros níveis de linguagem, diferentes do seu de origem. (LEITE, 2011, p. 55)

Ao se trabalhar a língua, somos sempre lembrados que é necessária a valorização da oralidade, do conhecimento que o aluno traz consigo para a sala de aula. Mas trabalhar a oralidade não é simplesmente deixar o aluno falar da maneira que quiser, ou permitir que ele crie uma falsa ideia de que seu modo de falar é certo ou errado. Os professores devem mostrar aos alunos que existe uma norma padrão e, também, que existem diferentes variedades linguísticas. Mas o mais importante que os alunos precisam compreender é que cada uma delas têm um ambiente e contexto em que podem e devem ser utilizadas.

A questão não é falar certo ou errado, mas saber qual forma de fala utilizar, considerando as características do contexto de comunicação, ou seja, saber adequar o registro às diferentes situações comunicativas. É saber coordenar satisfatoriamente o que falar e como fazê-lo, considerando a quem e por que se diz determinada coisa. É saber, portanto, quais variedades e registros da língua oral são pertinentes em função da intenção comunicativa, do contexto e dos interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de correção da forma, mas de sua adequação às circunstâncias de uso, ou seja, de utilização eficaz da linguagem: falar bem é falar adequadamente, é produzir o efeito pretendido. (PCN, 1997, p. 26)

É importante que a prática do professor não tenha como único objetivo ensinar a língua, “mas os usos da língua e formas não corriqueiras de comunicação escrita e oral. O núcleo do trabalho será com a língua no contexto da compreensão, produção e análise textual”. (MARCUSCHI, 2008, p. 55)

Trabalhar a “língua materna parte do enunciado e suas condições de produção para entender e bem produzir textos” (MARCUSCHI, 2008, p. 55), sejam eles orais ou escritos. E trabalhar a oralidade é valorizar a fala, mas sem exaltar o coloquialismo. É uma das maneiras que temos de trabalhar a variação linguística, de mostrar como a língua que é viva, mas que

existe uma norma padrão a ser seguida. Pode-se utilizar a variante do aluno como um exemplo de que a língua está em constante mudança, mas sem marginalizá-lo. Com isso, tem-se a possibilidade de trabalhar a variação de maneira didática e com a participação dos interlocutores e usuários, mais importantes no contexto escolar, os alunos.

3. Metodologia

Nessa proposta metodológica, o método constitui-se na “trajetória teórica que expressa uma visão de mundo” e a metodologia é a “operacionalização do método, ou seja, o método ocupa-se dos fundamentos filológicos que norteiam uma proposta pedagógica”. (OLIVEIRA, 2007, p. 22)

O minicurso tinha duração de quatro horas e consistia em apresentar, através de uma aula expositiva, de forma objetiva e abrangente, o conceito e diferentes exemplos de textos algumas propostas de como se trabalhar a temática.

O minicurso foi aplicado em seis turmas do curso de pedagogia da UENF, sendo quatro turmas de pedagogia e duas turmas do Parfor (Plano Nacional de Formação de Professores – para professores: a) graduados não licenciados; b) licenciados em área diversa da atuação docente; e c) de nível médio, na modalidade Normal).

4. Análise dos dados

O objetivo da análise foi verificar se, por trabalharem com alfabetização, ou seja, com sujeitos que estão ainda em fase de aquisição de conhecimento da leitura, se esses licenciandos são conscientes que não apenas os textos escritos são textos de fato. A importância dessa verificação está no fato de textos não verbais proporcionarem o trabalho com uma vasta e rica fonte de reflexão, ajuda o aluno a pensar, inferir, refletir sobre algo que pode não estar explícito.

Vale ressaltar que as respostas podem pertencer a duas categorias diferentes, de acordo com seu conteúdo semântico. Vale também enfatizar que a pesquisa foi de cunho qualitativo, logo a quantidade de ocorrências (representada por n) é secundária, nosso foco foi o conteúdo dessas ocorrências.

Por se tratar de uma questão aberta, foi necessária uma categorização semântica das respostas. Em relação ao conceito do que são textos os critérios de categorização usados para a tabulação dos dados se dividiram conforme demonstrado no quadro 1:

Quadro 1: Distribuição percentual em relação ao conceito de texto (ANTES)

Distribuição percentual quanto ao significado de Texto (*n=77)		
Categorias	n	%
Referência à noção de totalidade (conjunto, sequência, unidade)	25	32,5
Referência à noção de relação (sentido, coerência, coesão)	13	16,9
Referência à noção de função (transmissão, comunicação)	20	26,0
Referência a categorias de textos (tipos, estilo)	7	9,1
Não sabe não respondeu	12	15,6
Total	77	100,0

O gráfico 1 representa a totalidade das respostas em relação à categorização do conhecimento sobre textos, *antes* do minicurso e o gráfico 2 *depois* de o minicurso ser aplicado.

Gráfico 1: Conceito de Tipos Textual (n=77)

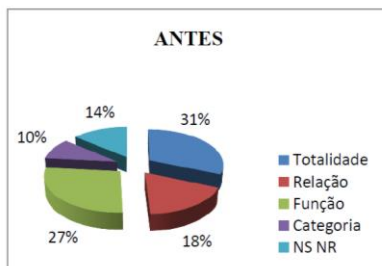
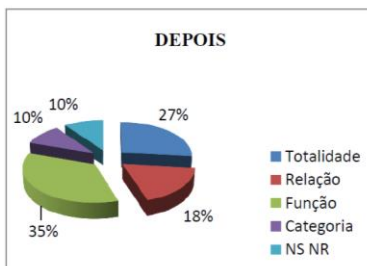


Gráfico 2: Conceito de Tipos Textual (n=71)



A importância na verificação do conhecimento a respeito do conceito de texto, conforme posto por Antunes (2009) está no fato de que, em algum momento nas salas de aula, houve algum tipo de distorção no fenômeno linguístico, que levou alguns professores a acreditar que textos são apenas as ocorrências escritas, ou aqueles literários, ou aqueles apenas os extensos, logo, uma palavra só ou uma imagem não eram consideradas um texto.

5. Comparando o conhecimento sobre texto entre o curso de pedagogia e do Parfor

O pensar sobre o que vem a ser um texto em algum momento passou a ser considerado tão óbvio que, aparentemente, deixou-se de pensar a seu respeito. E como pode ser percebido nas análises dos questionários, esse é um tema cujo conhecimento não é consistente entre os licenciandos, apesar da sua aparente obviedade. Mas como se pode ensinar a ler e produzir textos se não há um conhecimento conceitual do que ele se constitui (OLIVEIRA, 2007). Não há uma metodologia que dê conta de realizar uma transposição didática de um conhecimento que não existe ou é incipiente.

Os gráficos 3 e 4 representam a comparação do desempenho das turmas de pedagogia apresentando os dados de *antes* e *depois* de o minicurso ser aplicado. Percebemos que *antes* do minicurso, nas turmas de pedagogia, que a maior parte das ocorrências se deu na categorização de totalidade 42%, o texto visto como conjunto, sequência, unidade de palavras. As ocorrências relativas à função corresponderam a 25% das respostas e, relação 21%, apenas 9% dos licenciandos não souberam ou não responderam.

Depois do minicurso houve uma mudança considerável nas respostas, que ficaram divididas entre função 29%, relação e totalidade com 27% e 26%, respectivamente.

Gráfico 3: Texto remete à... (n=57)

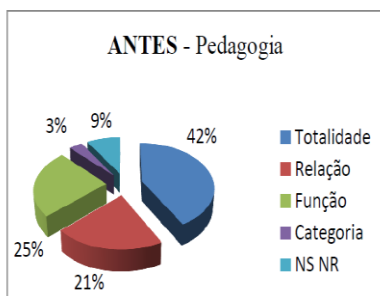
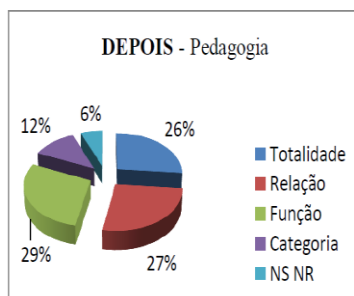


Gráfico 4: Texto remete à... (n=49)



Nas turmas do Parfor, representadas nos gráficos 5 e 6, *antes* do minicurso, houve uma maior incidência de alunos que categorizaram textos em relação à função 35% e aqueles que não souberam ou não quiseram responder, também 35%, a terceira categorização com maior ocor-

rência foi a de categoria, com 25% das respostas.

Depois do minicurso, houve uma mudança considerável nas respostas. A maior incidência foi de totalidade, no final o número subiu de 0 para 27% e função que subiu de 35% para 50% das respostas. Devemos ressaltar que nas turmas do Parfor, após o minicurso, o número de respostas NS/NR caiu de 35% para 18%.

Gráfico 5: Texto remete à... (n=20)

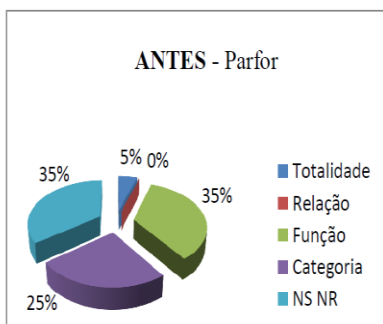
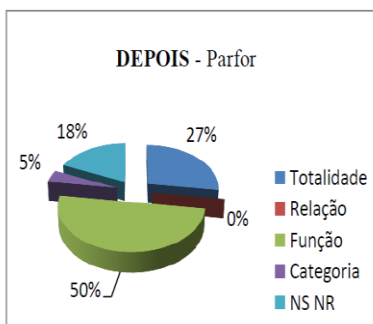


Gráfico 6: Texto remete à... (n=22)



Analisando os dados do antes e depois do minicurso, compreendemos que este pode ser considerado como uma maneira de complementar a formação dos licenciandos paralelamente às disciplinas obrigatórias. Não foi objetivo deste minicurso, preencher qualquer tipo de lacuna na formação dos licenciandos, mas sim, buscar uma metodologia que oportunizasse a esses futuros e já atuantes profissionais uma maneira de construir e complementar os conhecimentos tão necessários à sua formação e prática pedagógica.

6. Conclusão

Esta pesquisa buscou verificar o saber conceitual e prático dos licenciandos da UENF, do curso de pedagogia e do Parfor sobre o que são textos. Ressaltamos que as abordagens teóricas que apresentamos a respeito do conceito de textos constituem-se em um recorte temporal e parcial.

Em relação ao desempenho das turmas ao se comparar, como foi feito, o perfil dos graduandos do curso de pedagogia e do Parfor, os resultados dos licenciandos em pedagogia foram relativamente melhores

do que daqueles que cursam o Parfor. Uma possível explicação é de que estes são mais jovens e cursaram o ensino médio, cujo conteúdo analisado nesta pesquisa provavelmente foi trabalhado mais recentemente. Entretanto, certamente há outras explicações que outras pesquisas interessadas no tema poderão dar conta.

Existe uma crítica ao ensino tradicionalista, ensino este, cuja maior parte, senão todos, os licenciados do Parfor cursaram. Apesar de já serem profissionais atuantes em sala de aula, existe um déficit de conhecimento no que diz respeito à diversidade textual. Ao se pensar que estes profissionais atuam cotidianamente “ensinando” leitura, produção e interpretação de textos, é necessário refletirmos como esses futuros docentes podem ensinar a ler e produzir textos se não há um conhecimento conceitual do que ele se constitui.

Desta forma, como estes profissionais podem ensinar um assunto que, a princípio, não dominam ou possuem apenas os conhecimentos básicos sobre o assunto, uma vez que grande parte considerou apenas os textos longos e narrativos como textos. Diante da realidade de diversidade textual, principalmente disponível nos meios digitais, é necessário que seja repensada uma nova metodologia pensando na nova realidade de leitores dos dias atuais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

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

ARNONI, Maria Eliza Brefere; BROCCO, Aline de Souza; CALDAS, Lilian Kely; GRANVILLE, Maria Antonia. Trabalhando com tipologia de texto na perspectiva da metodologia da mediação dialética. In: Sheila Zambello de Pinho; José Roberto Corrêa Saglietti. (Org.). *Núcleos de Ensino da Unesp* – artigos de 2006. São Paulo: Unesp, 2008, p. 337-374.

ARNONI, Maria Eliza Brefere et al. Trabalhando tipos e gêneros textuais em sala de aula: uma estratégia didática na perspectiva da mediação dialética. In: *Anais do 16º Congresso de Leitura do Brasil*. 2007, vol. 16. p. 337-374. Disponível em:

<http://www.unesp.br/prograd/PDFNE2006/artigos/capitulo2/trabalhand>

[otipologia.pdf](#)>. Acesso: 25-11-2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. *Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>>.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DUBOIS, Jean et al. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 2007.

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

LDB – *Lei de Diretrizes e Bases*. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/ldb-lei-n-9-394-de-20-de-dezembro-de-1996#art-62>>.

LEITE, Marli Quadros. *Interação pela linguagem: o discurso do professor*. In: ELIAS, Vanda Maria. (Org.). *Ensino da língua portuguesa: oralidade, escrita e leitura*. São Paulo: Contexto, 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Linguística textual: o que é e como se faz?* São Paulo: Parábola, 2012.

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

OLIVEIRA, Edilson Moreira; ALMEIDA, José Luís Vieira; ARNONI, Maria Eliza Brefere. *Mediação dialética na educação: teoria e prática*. São Paulo: Loyola, 2007.

ROJO, Roxane. (Org.). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. São Paulo: Parábola, 2000.

SELLTZ; JAHODA; DEUTSCH; COOK. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1972.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Tipos, gêneros e subtipos textuais e o ensino de língua materna*. In: BASTOS, Neusa Barbosa. (Org.). *Língua portu-*

guesa: uma visão em mosaico. 1. ed. São Paulo: Educ - PUC/SP, 2002, p. 201-214.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Composição tipológica de textos como atividade de formulação textual. *Revista do GELNE*, vol. 4, n. 12, p. 29-34, 2002.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação*: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

**RELATO DE EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA
O ENSINO DE GRAMÁTICA NA ESCOLA:
DAS NORMAS AO CONTEXTO**

Hiliana de Carvalho Monteiro (UEMS)

hiliaramonteiro@gmail.com

Adriana Lúcia Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

Fábio Dobash Furuzato (UEMS)

fabiodf71@yahoo.com.br

RESUMO

O artigo a seguir vem relatar sobre uma experiência proposta aos alunos do 8º ano D do ensino fundamental, da Escola Estadual "Irene Gomes de Campos", em Várzea Grande – MT, trabalhando a atividade lúdica: “Soletrando”, com base na leitura da crônica: "o soluço já foi solucionado?", do autor Mário Prata, para se ensinar o processo de formação de palavras por derivação em estudos realizados a partir da gramática reflexiva. Teve-se por base teórica os autores Maria Elena Neves, Luís Carlos Travaglia, João Wanderley Geraldi, Irlandé C. Antunes, Marlene Carvalho, William Cereja e Thereza C. Magalhães, a fim de refletirmos sobre essa forma de se ensinar gramática, ajudando professores a ensinar língua portuguesa de maneira dinâmica e interativa.

Palavras-chave: Ensino de gramática. Normas. Contextos. Sala de aula.

1. Introdução

O objetivo deste artigo é relatar uma experiência proposta aos alunos do 8º ano D do ensino fundamental, da Escola Estadual "Irene Gomes de Campos", em Várzea Grande – MT, trabalhando a atividade lúdica: “Soletrando” para se ensinar o processo de formação de palavras por derivação, com base na leitura da crônica: "o soluço já foi solucionado?", do autor Mário Prata para se ensinar o processo de formação de palavras por derivação em estudos realizados a partir da gramática reflexiva.

Os professores de língua portuguesa, quando se limitam ao ensino de regras gramaticais e atividades meramente mecânicas, deixam em segundo plano o ensino do uso social da língua. É evidente discussões acerca do assunto. Para que o uso da língua, como atividade social, seja priorizado, o professor passa a refletir sobre suas práticas pedagógicas para que o aproveitamento das aulas seja movido pela interação. Há pou-

ca tentativa de desenvolver nos alunos o interesse nas aulas, deixando-os com a sensação de que não é interessante aprender o que supostamente já sabem: comunicar-se com outros falantes da língua materna. A reclamação da não diversidade didática é constante entre os aprendizes, o que não instiga a busca do conhecimento:

A consciência fonológica não é uma capacidade plenamente desenvolvida em todas as crianças. Sejam elas da pré-escola, ou mais velhas: em geral, encaram as palavras como unidades de significado e precisam ser orientadas, ao longo do processo de alfabetização, para perceber que as palavras têm uma dimensão sonora(...). (CARVALHO, 2005, p. 28)

Considerando a importância de se ensinar a língua padrão nas aulas de língua portuguesa, para o professor, é indispensável não esquecer o valor da variedade linguística trazida pelos aprendizes, pois o objetivo é construir a cidadania através da interação e não dar mais valor a uma determinada forma de linguagem. De acordo com Geraldí (2010),

Não se trata, portanto, de ‘aprender a língua padrão’ para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela reelaboração de uma cultura (inclusive a linguística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições. (GERALDI, 2010)

O relato de experiência a seguir tem a intenção de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem sobre o domínio da língua materna refletindo através do estudo contextualizado do conceito na construção do texto, o que podemos chamar de gramática reflexiva. Todavia esse tipo de gramática representa, durante o ensino, a busca da interação comunicativa construída através de atividades por meio da língua utilizando-a de forma consciente e contextualizada, trabalhando o texto como unidade de sentido. Segundo Geraldí (1993, p. 17)

Aprender a língua, seja na forma natural ou no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sobre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua.

Considerando-se a precisão do compartilhamento de experiências desse processo, cabe ao professor levar práticas para a produção e o aperfeiçoamento em sala de aula, tais como: leituras, continuação de textos, variação de uso linguístico, as diferenças entre fala e escrita, ditados, trava-línguas, etc. Durante as aulas a aprendizagem pode ser trabalhada de forma lúdica, o que garante o interesse dos aprendizes. Evidencia-se a importância de tais atividades para que outras possibilidades sejam desenvolvidas, principalmente para aqueles alunos com maiores dificulda-

des de entendimento do conteúdo ou aqueles que não se interessam pela abordagem de ensino tradicional. De acordo com Cereja (2003),

O melhor caminho para a mudança do ensino de língua portuguesa na escola talvez seja o já escolhido por alguns estudiosos da linguagem que, em lugar da crítica radical e distanciada da realidade escolar, optaram por um diálogo entre professores e alunos, partindo de seus conhecimentos linguísticos teóricos e empíricos para saltos maiores. (CEREJA, 2003)

Com o objetivo de trabalhar o processo de formação de palavras por derivação, e assim aumentar o vocabulário, descobrir o significado, explorar a escrita, a aplicação em frase e o som das palavras, foi proposto aos alunos do 8º ano D do ensino fundamental, da Escola Estadual "Irene Gomes de Campos", em Várzea Grande – MT, trabalhar a atividade lúdica: “Soletrando” com base na leitura da crônica: "o soluço já foi solucionado?", do autor Mário Prata.

Acompanhando o livro didático dessa turma (*Língua Portuguesa*, 8º ano – Delmanto e Carvalho – 2ª edição – São Paulo: Saraiva, 2012) percebi que há vários textos interessantes, mas são em sua maioria fragmentados, o que deixa a desejar para o ensino da gramática contextualizada. Todavia desenvolvi uma sequência didática para ser trabalhada a partir da leitura integral da crônica que tive que buscar na internet já que esse texto também estava fragmentado no livro.

2. O ensino de gramática

Baseados nos livros didáticos, os professores têm trabalhado a pura gramática normativa fazendo com que seus alunos decorem as regras para tirar uma boa nota na prova. Classificar substantivos, separar sílabas ou até mesmo mudar o tempo verbal são atividades que o aluno deve ter a capacidade de ter na ponta da língua e do lápis, porém se perguntarmos aos aprendizes o porquê ele tem que aprender determinada regra de gramática, não saberão, portanto, dar uma resposta, além disso: “para aprender falar e escrever direito”.

Novas maneiras de se ensinar a gramática têm aparecido em livros, dissertações, relatos de experiências, cursos de formação, mas por qual motivo o professor de línguas ainda tem tanta resistência em proporcionar uma aula em que o aluno possa, por exemplo, saber a função do verbo analisando uma receita de bolo? Na verdade, é muito mais cômodo tanto para professores que ensinam através de atividades mecânicas quanto para os pais que olham o caderno dos filhos e elogiam a quan-

tidade de verbos que o aprendiz teve que conjugar durante às aulas, fazendo prevalecer a quantidade de folhas preenchidas no bimestre.

Grande parte dos professores considera que ensinar a gramática através de gêneros textuais é mais difícil, já que o aluno tem preguiça de ler, dificuldade de compreensão do texto e nenhum interesse em produzir. Já com relação ao livro didático, professores reclamam que não participam da adoção do livro que, geralmente, foi escolhido por outro professor e, nesse caso, são obrigados a trabalhar com livros que não os ajudam a contextualizar no processo desse ensino, muitas vezes o texto vem fragmentado, pois são partes que servem apenas para trabalhar a pura gramática normativa com muitas atividades repetitivas e quase nenhuma de criação e participação de produção por parte do aluno. Segundo Cereja (2003):

[...] se antes frases descontextualizadas serviam de objeto para a teoria e para os exercícios de análise gramatical, hoje, equivocadamente, apresentam-se textos, dos quais são retirados fragmentos para uma abordagem linguística que não vai além do horizonte da frase. (CEREJA, 2003)

Na busca de um ensino renovado nas aulas de língua portuguesa o ensino de gramática que amplia os conhecimentos da língua, bem como uma capacidade de trabalhar o aprendizado da linguagem não só no que diz respeito à gramática normativa, mas explorar o contexto do aluno através da interação que busca uma abordagem de forma discursiva é a intenção proposta pela gramática reflexiva. Cereja (2003) diz: “Defende-se, portanto, alteração na prioridade dada aos conteúdos, inclusão de novos conceitos, uma dimensão mais larga do objeto linguístico (em lugar da palavra e da frase, o texto e o discurso) [...]” (CEREJA, 2003, p. 3)

Para que as aulas não se limitem apenas em exercícios repetitivos, a gramática reflexiva tem a intenção de desenvolver meios dinâmicos na construção do discurso. É necessário ressaltar que o texto nessa gramática não deve ser entendido apenas como um suporte para a leitura e exemplo de teoria para atividades normativas, mas como unidade de discurso, de maneira que o aluno entenda e consiga fazer a construção do sentido do texto em que possibilite ao professor desenvolver no estudante a capacidade de criar sentido durante a leitura e poder produzir naquela situação de comunicação. Segundo Geraldi (2010),

Não se trata, portanto, de “aprender a língua padrão” para ter acesso à cidadania. Trata-se de construir a linguagem da cidadania, não pelo esquecimento da “cultura elaborada”, mas pela re-elaboração de uma cultura (inclusive a linguística) resultante do confronto dialógico entre diferentes posições. (GERALDI; 2010)

Estar aberto ao ensino da gramática reflexiva não significa dar menos valor ao que o estilo tradicional nos ensinou, no entanto devemos trabalhar o texto e o discurso para o desenvolvimento da expressão durante as práticas discursivas.

3. A gramática no texto

A busca de um trabalho de reflexão gramatical relacionado ao texto como unidade sentido é o que se espera que os professores trabalhem nas aulas de língua portuguesa, assim, os estudantes desenvolvem suas práticas discursivas a partir do enunciado. Geraldi (2010) acredita que “a grande contribuição do Círculo de Bakhtin aos estudos de linguagem tenha sido a radicalização do princípio da indeterminação relativa de todo e qualquer elemento do sistema linguístico”. E é com base no questionamento “como ensinar gramática através dos textos?” que nos é mostrado que “a compreensão de um texto resultava de um trabalho que demandava a intervenção didática e se constituiu como objeto de reflexão num considerável avanço na didática da língua moderna”.

A proposta abordada por Travaglia (2009) é trabalhar a gramática em uma ampla dimensão, em situação de interação comunicativa e não apenas em frases isoladas, tendo um "trabalho mais preocupado com o conhecimento sobre a língua". O que vai determinar esse ensino são as condições que forem mais pertinentes ao professor, sabendo dar o determinado limite nas atividades propostas ora de gramática normativa, ora de gramática reflexiva.

Ao falar sobre a gramática num processo de reflexão da língua, Geraldi (2010) afirma que o ensino da língua padrão “não é um processo pronto e acabado, fixo e mórbido, mas que deve ser trabalhado com movimento e vitalidade”. É inegável o valor da teoria, mas ensinar gramática, segundo Geraldi, “deve ser um processo reflexivo dos processos expressivos”, em que se possa aplicá-lo no meio social e não apenas na sala de aula através de normas e classificações decoradas. Geraldi (2010) ainda nos faz entender que o leitor/professor facilmente se convence de que ensinar língua materna ou outra língua é um processo que exige experiências através de constante atualização para o trabalho contextualizado que tanto é abordado por Bakhtin. E livre de preconceitos é que o aluno poderá desenvolver suas habilidades na construção do seu discurso.

Pensando na transformação das aulas e do cotidiano dos alunos o

professor de língua portuguesa é aquele que quebra os obstáculos da forma de se ensinar gramática, utilizando o texto e todo o contexto que cerca a história e a ideologia do estudante, sua correlação com a cultura letrada e o enfrentamento das distinções da comunidade. O questionamento de “como ensinar gramática de forma contextualizada?” possibilita ao professor reflexivo, abordado por Geraldi em seu livro “A aula como acontecimento”, ir avaliando sua trajetória, “desconstruindo” aquela verdade absoluta e abrindo o pensamento para as possibilidades do ser criativo, crítico e compreensivo que cada um traz dentro de si.

4. O desenvolvimento da atividade

4.1. Primeira aula

Foi apresentado o tema que seria trabalhado nas aulas seguintes, introduzindo que em qualquer língua é possível criar palavras a partir de outras que já existem, desta forma, podemos dar nome a toda novidade que surge. Contudo o processo de formação de palavras por derivação serve para enriquecer a nossa língua.

Foi feita a leitura da crônica: "O soluço já foi solucionado?" de Mário Prata. Foram feitas algumas perguntas sobre a leitura, sobre o uso das palavras soluço e solução que foram respondidas de forma oral e participativa.

4.2. Segunda aula

Separados em três grupos foram escolhidas algumas palavras do texto como soluço, solução, infalíveis, existiam, encher, bexigas, falha, etc. para que eles pudessem soletrar. Cada representante do grupo se levantava e todos em silêncio observavam a soletração do colega.

O papel da professora servia como mediadora o tempo todo, alertando-os sobre o significado das palavras, a forma de soletrar e as regras do jogo. De acordo com Garcez (2004, p. 27) “é preciso que o professor apresente propostas de escrita que ajudem a criança a enfrentar o desafio de escrever como acredita que é a escrita e a revelar o que pensa sobre o funcionamento da língua”.

O interesse dos alunos em escutar o colega soletrar possibilitou a preocupação com a forma de pronunciar e escrever as palavras corretamente.

mente. É interessante ressaltar que os alunos costumam ser competitivos e com vontade de ganhar soletraram com muita atenção para não cometer o erro. Para o aperfeiçoamento da atividade, no final, todos tiveram que copiar as palavras soletradas e seus significados no caderno.

4.3. Terceira e quarta aulas

Explicação sobre prefixos e sufixos utilizando as palavras soletradas da aula anterior como base: encher – enchente, soluço – soluçante – soluçar, falha – infalíveis – falhar. “Segundo Delmanto e Carvalho (2012, p. 79): “Prefixo é o elemento que se coloca no início de uma palavra para formar outra” e “Sufixo é o elemento que se coloca no final de uma palavra para a formação de outra”.

Continuação da explicação e também sobre o processo de derivação imprópria (quando a palavra muda de categoria gramatical: soluço – soluço grande e soluço – intervenção), parassíntese (acréscimo simultâneo de prefixo e sufixo: in+falha+ível= infalível), derivação regressiva (quando a palavra surge da redução de outra: enche é redução de encher).

4.4. Quinta aula

Os alunos fizeram três atividades propostas no livro sobre interpretação do texto e buscaram no dicionário palavras criadas a partir do processo de formação por derivação. Escolheram também algumas palavras para que os colegas pudessem soletrar.

Com esta sequência de atividades, podemos identificar que há:

1. O enriquecimento do vocabulário da língua materna;
2. A exploração dos mais variados tons das palavras soletradas;
3. A pesquisa das formas gráficas corretas que corrige as grafias pseudofonéticas;
4. Consciência silábica;
5. Consciência fonêmica;
6. O processo de derivação na formação de palavras.

Sequência Didática

Título: O processo de formação de palavras por derivação a partir da atividade lúdica "Soletrando".

Tempo: 4 a 6 aulas

Objetivos:

Explorar a derivação das palavras a partir do Gênero Crônica;

Desenvolver no aluno o conhecimento a partir do processo de derivação na formação de palavras;

Enriquecer o vocabulário da língua materna;

Trabalhar a criatividade a partir da soletração;

Explorar as consciências silábica e fonêmica da língua.

Atividades:

Leitura da Crônica "O soluço já foi solucionado" de Mario Prata;

Análise da história, compreensão oral do vocabulário e enredo;

Explicação do gênero Crônica e suas características;

Atividade lúdica "Soletrando" a partir de palavras da crônica lida;

Explicação do processo de formação de palavras por derivação;

Exploração do dicionário a partir do vocabulário usado no texto e a partir da busca de palavras desconhecidas pelos alunos;

Repetição do "Soletrando", mas com palavras propostas pelos alunos.

Avaliação:

Realizar a avaliação a partir da participação de produção oral, compreensão da crônica lida e capacidade de exploração do dicionário, do vocabulário e significado das palavras formadas pelo processo de derivação.

Material:

Giz, quadro, fotocópia, dicionários.

Crônica trabalhada em sala:

O soluço já foi solucionado?

Você lembra quando São Paulo tinha garoa? Aquela chuvinha fina, que não chovia nem molhava? Nunca me explicaram muito bem porque não temos mais a garoa. São coisas do mundo que acontecem e a natureza não explica. A obturação, por exemplo. Sou do tempo que a "obturação caía". Era normal a obturação (que nome!) cair. Com o avanço da ciência odontológica, hoje isso é raro. Não caem mais nem a garoa nem, a obturação.

E o soluço? Já pensou no soluço? Há quanto tempo você não tem uma crise de soluço? Não sei por que, mas acho que hoje as pessoas não soluçam mais como se soluçava há uns anos atrás. Nem aquele soluço descrito pelo

mestre Aurélio como "fenômeno reflexo que consiste numa contração diafragmática involuntária, espasmódica, que produz o início de movimento inspiratório, o qual subitamente é detido pelo fechamento da glote, com a produção de ruído característico", nem mesmo aquele outro tipo de soluço, o "pranto entrecortado por inspiração ruidosa". O que se passa com o soluço? Obturaram o soluço? Faz tempo que não ouço um desagradável e interminável soluço no escurinho do cinema.

Soluçávamos mais, muito mais, antigamente. E para parar um soluço existiam fórmulas "infalíveis". Todo mundo conhecia um método, uma maneira de se acabar com ele. "Tem um jeito que não falha", sempre se adiantava um com para a solução. E a vítima do soluço era levada a malabarismos, a verdadeiros exercícios de aeróbica, às contrações faciais, a autotortura. Cada família tinha seu estilo, cada povo sua solução. Lembra?

– Tapar o nariz e a boca e ficar sem respirar o maior tempo possível. A pessoa ia ficando roxa, bochecha inchada, quase explodia e nem sempre o soluço passava.

– Encher bexigas de aniversário, uma atrás da outra, até passar o soluço. Também quase matava o soluçante.

– Beber um copo de água de uma só vez, com o nariz tapado. O coitado sempre engasgava.

– Tomar um copo de água com a cabeça voltada para baixo, mas colocando a borda do copo nos lábios superiores, de ponta-cabeça. Sempre molhada a sala toda e a cabeça do doente. E o soluço ria da cara da gente.

– Assoviar o hino nacional. Inteiro, num balada só.

– Levar um susto. Este era mais complicado porque a pessoa sabia que ia levar um susto de alguém a qualquer momento e ficava preparada. Não relaxava. Você tinha que distrair a vítima e, de repente, outra pessoa surgia e dava um susto no soluçado. Tinha gente que morria do coração e ainda soluçava no caixão.

– Andar de cabeça para baixo, no mínimo dez metros.

E mais milhares e milhares de soluções milagrosas.

Às vezes, o soluço passava. Mas voltava, desafiador, vinte ou trinta minutos depois. Era um tormento, o soluço.

Tinha garoto que inventava que estava com soluço para não comer, por exemplo. Ou até pra não fazer a lição de casa. Geralmente este soluço falso tornava-se real depois, para desespero da criançada. Um castigo. E tinha aqueles casos crônicos em que a pessoa passava o dia a soluçar. Aí os mais entendidos no assunto vaticinavam: se ficar soluçando dois dias, morre! Era terrível.

Naquele tempo, quando estávamos com soluço, pediam-se desculpas para as pessoas mais próximas. Por quê? Era feio ter soluço? Soluço era falta de educação? E soluçar ao telefone, então? Até explicar que se estava com soluço para o interlocutor...

Já o outro solução, o do pranto, podia-se e pode-se combater com mais facilidade. Um alisar de cabelos na amada, um beijo na criança e o solução passa. "Tertuliano, abraçado ao cadáver, soluçava convulsivamente", escrevia Artur de Azevedo. Ou Inglês de Souza, em *Contos Amazonenses*: "um deixava naquela saudosa praia a mãe doente e entrevada, arrastada até ali para soluçar a última despedida ao filho que partia para a guerra". Bonito. E se o filho tivesse soluços na guerra? Onde estaria a mãezinha dele para salvá-lo?

Qual seria a solução? E aqui fica a última pergunta: solução é um solução grande? Daqueles sem solução?

Autor: Mário Prata

5. Reflexão sobre a ação

As atividades descritas trazem uma reflexão sobre as diferentes formas de se ensinar gramática de maneira dinâmica e atraente aos alunos, isso é evidenciado quando a procura se inicia com o professor que buscará na escola o apoio necessário para tornar suas aulas significativas, aquelas em que o aluno saberá o porquê de se aprender determinado conteúdo, levando as experiências vividas no ambiente escolar para seu grupo social.

Quando vista de forma dinâmica a gramática se torna atrativa, ao invés de uma simples explicação do conteúdo, trabalhar com o lúdico torna as aulas mais interessantes e faz com que a sala de aula não seja mais um ambiente de descaso generalizado, mas um lugar em que há possibilidades de trocas de conhecimento e interação. A possibilidade que os alunos tiveram em poder, também, ficar a frente e direcionar as atividades, ajudar o colega do grupo, dividir o que sabiam com o outro, fizeram com que eles se sentissem capazes. Então, pode-se perceber que a partir do momento em que damos a oportunidade da expressão em sala, podemos, instantaneamente, ver o entusiasmo que tanto buscamos nos aprendizes o que possibilita ao "professor reflexivo" avaliar não apenas o resultado final, mas todo o processo proposto pela atividade.

6. Considerações finais

Na busca do melhor desempenho nas aulas de língua portuguesa, é relevante a preocupação dos professores com o modo que transmitem o conhecimento aos estudantes, se há algum protesto ou lamentação é sinal de que a forma didática de aplicação e avaliação deve ser reavaliada para

que a aquisição do conhecimento seja satisfatória em ambas as partes.

A sequência didática acima foi apresentada para que se tenham mais ideias de como utilizar a gramática reflexiva, favorecendo, desta forma, a aquisição da linguagem durante as produções dos alunos. Entendendo que as aulas de língua portuguesa devem ser muito mais que regras e normas, mas um exercício de competência comunicativa para ser aplicada no cotidiano do aprendiz. Ao criarmos novas práticas pedagógicas que integram o ensino de gramática à concepção de mundo existente na vida do estudante possibilitamos a interação entre língua e sociedade, assim ensinar a gramática reflexiva é poder dar sentido ao que se ensina e aprende no ambiente escolar.

Ao finalizar esse trabalho é visto que as atividades que se utilizam os diferentes discursos dos alunos trazem o interesse imediato pelas aulas, pois a produção se dá a partir da motivação do aprendiz nas suas diversas formas de produção, trazendo mais que a significação da linguagem, mas a possibilidade de levar o que se aprendeu para além dos muros da escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé C. *Lutar com as palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola, 2005.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar: um diálogo entre teoria e prática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CEREJA, William R.; MAGALHÃES, Thereza C. *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva, 2012.

DELMANTO, Dileta; CARVALHO, L. B. *Jornadas.port: língua portuguesa, 8º ano*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

GARCEZ, L. H. C. O que a criança já sabe. *Programa de apoio à leitura e à escrita: PRA LER – caderno de teoria e prática I*. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Projetos Educacionais. Projetos Educacionais. Fundescola, /DPE/SEIFMEC, 2004.

GERALDI, de João Wanderley. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro e João, 2010.

NEVES, Maria Helena de M. *Gramática na escola*. São Paulo: Contexto, 2004.

to, 1990.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. 14. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

**O ESCAFANDRO E A BORBOLETA:
AS ESCRITAS DE SI
DESVELANDO UM EU SUFOCADO PELA DOENÇA**

Angelo Moreira Arruda (UENF)

angelo.usc@hotmail.com

Janete Araci do Espírito Santo (UENF)

janeteesanto@hotmail.com

Bianka Pires André (UENF)

biankapires@gmail.com

Analice de Oliveira Martins (UENF)

analice.martins@terra.com.br

RESUMO

O presente artigo teve como objetivo realizar uma sucinta investigação acerca de como Jean-Dominique Bauby, em sua autobiografia intitulada de “*O Escafandro e a Borboleta*”, utilizou as escritas de si para fabricar uma marca de um eu que era capaz de transcender sua condição de doença. Para isso, com o objetivo de mostrar que a doença não é maior que o eu escrito na existência, será realizada uma ligação com alguns pensamentos de dois grandes e respeitados filósofos Heidegger e Jean-Paul Sartre. Para atingir tais objetivos, foi realizada uma pesquisa de periódicos que abordam a temática proposta, como também, foi utilizada a autobiografia de Bauby. Por fim, foi possível constatar que a existência humana é marcada por certas peculiaridades, as quais são imprescindíveis para uma justa compreensão do homem e que, por isso, mesmo não sendo tão facilmente percebidas, não podem ser desconsideradas, mas encaradas como um texto existencial riquíssimo e poético.

Palavras-chave: Escritas de si. Existencial. Doença.

1. Introdução

O homem sempre construiu diversas formas de se escrever no mundo, desde os mais primitivos desenhos deixados nas cavernas até as trilhas de pedras que serviam para marcar o caminho. O anseio por deixar um pedaço de si por onde passava sempre esteve presente na história humana. No entanto, mesmo diante de tantas marcas, a explicação dessas vidas sempre parece vaga e fria. Talvez seja porque a única coisa que é possível acessar são os rastros, os fragmentos, as lembranças, os pedaços de uma existência que parece ser muito mais do que tudo isso.

Jamais o homem conseguiu se entregar por inteiro. Por mais que pareça tudo muito bem esclarecido, sempre há algo que escapa das apre-

sentações do eu. Por vezes, pode até ser de forma voluntária, um fragmento é alterado por causar incômodo, vergonha ou por ser considerado desnecessário. Mas, em todos os casos, a existência de uma vida transcende as tentativas de apresentação do eu. Então, o que resta são apenas tentativas de se escrever, de deixar uma marca que simbolize pelo menos uma pequena parte de um eu grande demais para se apresentar nos palcos disponíveis ao entendimento humano.

Tendo em vista tais pontuações, este artigo pretende realizar uma sucinta investigação acerca da obra “*O Escafandro e a Borboleta*” de Jean-Dominique Bauby. Para isso, optou-se por realizar alguns apontamentos acerca dos pensamentos dos filósofos Heidegger e Sartre sobre a existência, com o intuito de estabelecer um paralelo com a experiência de construir uma marca existencial, descrita na autobiografia de Jean-Dominique Bauby.

2. *As escritas de si*

Para esclarecer as reflexões que se pretendem elencar no presente artigo, inicialmente, tentou-se realizar uma sucinta revisão bibliográfica dos trajetos que as escritas de si percorreram nas construções teóricas de alguns autores. Optou-se por iniciar discorrendo acerca de algumas pontuações que Benjamin relata sobre a narrativa:

[...] é ela própria, num certo sentido, uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o “puro em si” da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim se imprime na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. (BENJAMIN, 1987, p. 205)

Sendo assim, entende-se que para deixar um registro por meio de uma narrativa é necessário viajar para dentro de si, germinar a marca e trazê-la para o exterior. O versículo bíblico “A boca fala do que o coração está cheio” retrata que as marcas que o homem deixa em sua trajetória se referem a fragmentos do seu interior.

No entanto, não se deve esquecer de que as marcas deixadas pelo eu podem se dissimular, omitir certas partes. Tal aspecto é relatado por Artières (1998) em “Arquivar a própria vida” ao relatar que reunir escritos de alguém, seja por meio de diários ou outros, não significa capturar toda a vida deste, visto que:

[...] não arquivamos nossas vidas, não pomos nossas vidas em conserva de qualquer maneira; não guardamos todas as maçãs da nossa cesta pessoal; fa-

zemos um acordo com a realidade, manipulamos a existência: omitimos, rasuramos, riscamos, sublinhamos, damos destaque a certas passagens. Num diário íntimo, registramos apenas alguns acontecimentos, omitimos outros; às vezes, quando relemos nosso diário, acrescentamos coisas ou corrigimos aquela primeira versão. (ARTIÉRIES, 1998, p. 11)

O que os outros enxergam da vida de alguém são apenas traços, rabiscos de um eu que quis se apresentar assim ou que não teve outros meios. Atualmente, tais marcas de si têm se proliferado exponencialmente. Praticamente, quem não se escreve de um jeito ou de outro é visto como portador de uma vida inexistente. Sobretudo, quando o que é dado gratuitamente, ou seja, o que é visível e independente de qualquer apresentação não é capaz de mostrar a existência de um eu que, embora aparentemente imóvel, continua a se escrever nas tramas da vida, como é o caso de Jean-Dominique Bauby, que será apresentado mais adiante. Nessas situações, as escritas de si se tornam ainda mais exigentes para continuar sendo valorizado como uma vida existente.

De acordo com Artieries (1998) o ato de arquivar a própria vida obedece a uma exigência social de “manter nossas vidas bem organizadas, pôr o preto no branco, sem mentir, sem pular páginas nem deixar lacunas. O anormal é o sem-papéis”. (p. 10-11)

Conforme o autor, as escritas de si passaram a ser exaltadas no final do século XVIII, visto que, a partir do início do século XIX, as narrativas autobiográficas se tornaram produtos valiosos para o mercado. Os escritos de alguém sobre sua vida, seus interesses, suas aventuras e desventuras viraram um tesouro que todos cobiçavam. Por isso, foi fabricado um comércio em torno de tais textos, que afetou os escritores da época e fez a medicina desenvolver e publicar suas experiências clínicas.

Além desses escritos, aos poucos, as certidões de nascimentos, os comprovantes de residências e, entre outros, os cartões de saúde foram assumindo um imenso valor, até chegar aos dias atuais, onde é exigida a apresentação desses papéis para fazer qualquer coisa.

[...] é o conjunto da vida diária que devemos arquivar: as cartas que recebemos, que enviamos, os contratos que assinamos, os documentos que comprovam um acontecimento pessoal. Tudo passa pelo escrito: a utilização do tempo passado e do tempo que ainda está por vir, o domicílio, o parentesco, a descendência. É preciso, portanto, classificar esses papéis, organizá-los em dossiês nos quais será mencionado o seu grau de importância, a sua origem, a sua função, a sua data de produção. Mas essa exigência do arquivamento de si não tem somente uma função ocasional. O indivíduo deve manter seus arquivos pessoais para ver sua identidade reconhecida. Devemos controlar as nossas vidas. Nada pode ser deixado ao acaso; devemos manter arquivos para re-

cordar e tirar lições do passado, para preparar o futuro, mas, sobretudo para existir no cotidiano. (ARTIÉRIES, 1998, p. 13-14)

É interessante perceber o valor que as escritas foram assumindo: atestar uma identidade, uma existência. Artières (1998) discorre sobre como tal ênfase conferida aos escritos foram atravessando as escolas, a adolescência – por meio dos diários – até se tornarem uma prática comum em todos os ambientes. As autobiografias são marcas de tal tendência.

De acordo com Lejeune (2008, p. 49), a autobiografia é uma escrita “retrospectiva em prosa que uma pessoa real faz de sua própria existência, quando focaliza especialmente sua história individual, em particular a história de sua personalidade”. Para ele, na narrativa autobiográfica o autor deve deixar claro sua relação de identidade com o narrador e o protagonista. Todavia, com o tempo, Lejeune (2008) percebe que tal identificação nem sempre é tão direta, visto que as narrativas autobiográficas podem ser encaradas como uma escrita ficcionalizante, mas que nem por isso deixam de possuir uma relação de identidade entre autor, narrador e protagonista. É o leitor, por meio do pacto autobiográfico que estabelece com o autor, que faz a ligação entre a narrativa e a vida de quem a escreveu. Isto é, mesmo se for um romance que assume todo seu caráter ficcionalizante, mas que o leitor consegue rastrear, como um cão farejador, a ligação com a vida do autor, tal narrativa pode ser caracterizada como autobiográfica.

Quando Lejeune (2008) levanta a discussão sobre a autobiografia e a ficção, surge uma série de pontuação muito relevante. Uma delas se refere à dificuldade de afirmar que a narrativa autobiográfica é puramente uma escrita da verdade, uma vez que toda escrita é atravessada por uma série de nuances que tornam a verdade um pouco obscura. Isto é, “o relato autobiográfico não representa o sujeito, mas o produz. Daí a natureza de autoinvenção do relato autobiográfico”. (CARVALHO, 2003, p. 299)

Segundo Lejeune (2008), a autobiografia tem certo receio de assumir sua construção fictícia. Todavia, ao se debruçar numa escrita de si, o homem se depara com o dilema de transpor uma vivência íntima em palavras que buscam expressá-la. Tal tarefa não é fácil.

Conforme Schittine (2004), as escritas de si podem ser entendidas como expressão de uma intimidade sob medida, ou seja, é uma intimidade de que entrou nos moldes das palavras para se tornar visível. Isto é, com

o objetivo de ser algo comunicável, o íntimo precisa ir além do vivido e se dobrar ao domínio das palavras.

Em relação a tal construção de si por meio da escrita, Teixeira (2003), em seu artigo intitulado “Escrita autobiográfica e construção subjetiva”, relata que a autobiografia é construída para tentar revelar a singularidade de uma vida, isto é, aquilo que a difere das demais.

É nesse espaço de posicionamento do sujeito frente a si mesmo que a questão autobiográfica se institui como tentativa de dar conta de sua existência, de sua constituição no que se tornar. É uma escrita que tem como objeto o *si próprio*, a análise, isto é, a autoanálise da história de uma vida, a vida do próprio sujeito narrada por ele próprio. Assim, a autobiografia situa-se a partir do espaço de singularidade em que o homem passou a se constituir, sendo, portanto, produto da civilização ocidental, passando a marcar um dos modos pelo qual ele pode dar conta de sua história, no contexto mais amplo da História como memória da humanidade. A reconstituição da unidade de uma vida ao longo do seu tempo passa a ser um meio privilegiado de dar testemunho da existência. (TEIXEIRA, p. 05-06)

Dar testemunho da existência, provar que uma vida se escreveu no mundo é a pulsão que rege as marcas que são deixadas pelo caminho. Ao citar o texto “L'écriture de Soi” (1983, p. 415-430), de Foucault, Teixeira (2003) diz que a história das escritas de si que veio da cultura greco-romana e que pontuavam “a escrita já concebida como *exercício do eu*, contextualizando as anotações monásticas como *escritas do eu* que vão desembocar, após um longo percurso, na noção de indivíduo, característica dos tempos modernos”. (p. 04)

Seguindo tal percurso, Teixeira (2003) relata que:

As *hypomnemata* e as correspondências já indicam uma “parada” sobre si próprias, mesmo sem a marca da reflexão a partir do uso da memória e das situações cotidianas. É um *olhar sobre si* que já começa a se delinear, não com o objetivo de uma “descrição de si”, mas com o de “... de reunir o já dito, de agrupar o que foi ouvido e lido, e tudo isto com o objetivo que nada mais é do que a constituição de si. (p. 04)

As *hypomnemata* eram livros de anotações, onde se registravam memórias e consistiam em uma forma de organizar o próprio eu. No entanto, não possuíam o caráter confessional dos diários. Conforme Foucault (1983), citado por Teixeira (2003), a “*hypomnemata* constituía uma memória material das coisas lidas, ouvidas ou pensadas - um tesouro acumulado para ser relido e para meditação posterior”. (p. 04)

Em seguida, com o advento do Iluminismo, houve uma ênfase enorme na razão humana e, dessa forma, surgiu a noção de indivíduo

portador de uma interioridade e com o poder de conhecer e julgar todas as coisas. Aos poucos, o homem foi assumindo com mais veemência sua interioridade, seu espaço privado, até chegar aos dias atuais.

A relação do homem com a vida privada se constitui, então, como fundamental, apontando para certa desnaturalização da experiência humana, já que mesmo que se defina como produto do meio, algo denuncia sua diferença, algo que lhe é privado, que lhe diz respeito, que tem sua marca. Talvez esse algo não seja reconhecível, mas seus efeitos emergem como mal-estar, sendo que é esse estado de insatisfação consigo próprio que o mobiliza rumo a formas opcionais de lidar com o peso desta angústia. (TEIXEIRA, 2003. p. 05)

Sendo assim, nota-se que as escritas de si ganharam destaque após tal ênfase construída em torno da interioridade do homem, e que tais narrativas possuem uma longa história, repleta de embates sociais e culturais que produziram o espaço destinado a organizar, refletir, aliviar as tensões, selecionar escolhas, ou seja, deixar rastros de um eu que não consegue existir por si só. Nesse sentido, nota-se que a autobiografia de Jean-Dominique Bauby é uma construção que merece ser analisada por tal viés.

3. A autobiografia “O Escafandro e a Borboleta” e a escrita de si do autor

O livro “*O Escafandro e a Borboleta*” é comovente e digno de ser um clássico do movimento interno de superação. Seu início é marcado por um sentimento mórbido. Contudo, a sensação desaparece no desfecho do livro, pois o protagonista demonstra uma força interna extraordinária, quando opta por viver com o único instrumento que lhe restou: a mente.

Tal obra trata-se da autobiografia de Jean-Dominique Bauby, que era editor-chefe da revista *Elle*, carismático e inteligente. Aos 43 anos, Bauby teve um derrame e ficou completamente paralisado, com exceção da pálpebra esquerda e sua consciência, que permaneceram intactas. Essa síndrome é conhecida como Síndrome de Loched in. Para expressar tal situação, Faria e Rocha fazem o seguinte apontamento:

Imagine-se estar na seguinte situação: em uma cama de hospital, paralisado dos pés a cabeça. O único movimento possível de ser realizado é com a pálpebra do olho esquerdo. Você ouve e entende tudo à sua volta, no entanto, é tratado como se não estivesse ali, simplesmente porque você não consegue se comunicar verbalmente. Afinal, quem se importa em prestar atenção no seu olhar? Ninguém se preocupa em lhe dar informações ou pedir sua opinião, você se tornou apenas um corpo presente. Agora, imagine alguém que verdadei-

ramente vivenciou tal experiência. Pois bem, essa é a história de Jean-Dominique Bauby [...]. (FARIA & ROCHA, 2012, p. 116)

Ao perceber que Bauby estava consciente, uma fonoaudióloga, pensando numa forma para ele se comunicar, elaborou uma tabela com as letras mais utilizadas e ia recitando-as. Quando chegava à letra desejada, Bauby piscava e, assim, formava as palavras. Foi assim que ele escreveu esse livro – *O Escafandro e a Borboleta* –, e relatou como seu eu continuava a escrever nas linhas da existência, embora aparentemente aprisionado em seu próprio corpo.

Supõe-se que a motivação que impulsionou tal escrita pode ser entendida como um anseio de marcar, registrar, deixar algum rastro. De acordo com os estudos de Thies e Peres, a escrita é capaz de ressignificar a vida:

[...] no caso da escrita: as pessoas são guiadas por intenções como colocar em ordem, administrar, registrar, estabelecer comunicação ou a tomada de identidade. Muitas vezes a escrita procura satisfazer necessidades individuais, dando sentido a essas práticas. Por isso é que podemos escrever desde uma lista de supermercado até sobre nossa vida privada ou íntima; cada produção é impulsionada por sentidos diferentes. (THIES & PERES, 2009, p. 218)

Portanto, ninguém constrói uma narrativa somente por construir. Sempre existe uma intenção, mesmo que latente, que impulsiona as escritas. No caso de tal autobiografia parece que a narrativa foi motivada por um desejo de mostrar que seu eu existencial transcendia a essência, isto é, era maior que aquilo que se entregava gratuitamente e revelava um eu aparentemente silenciado por uma doença. Para compreender melhor tal processo, optou-se por associar a escrita de si que compõe a autobiografia de Jean-Dominique Bauby com algumas considerações de Heidegger e Sartre sobre as tramas cunhadas pela existência humana.

4. Algumas contribuições de Heidegger e Sartre

Segundo Dartgues (2005), para Heidegger, um filósofo alemão, a existência antecede a essência, pois para o fenômeno se apresentar ele precisa primeiramente *existir*.

A preocupação de Heidegger girava em torno desse ser que está no mundo e não do que é dado simplesmente pela sua aparência. Ele usava o termo *Dasein* (Da = aí, sein = ser) para explicitar que o homem é para si mesmo uma icônica. Não se trata de fechar o ser em um local longe do mundo, pois, como diz o próprio termo, “o homem é o aí (Da) on-

de o Ser (sein) se coloca como questão, de modo que se trata no homem muito mais do que o homem” (DARTGUES, 2005, p. 113.). Todo ser está “aí”, e é a partir desse “aí”, dessa “facticidade” que o ser se põe em questão.

Outro exemplo de como o homem se posiciona diante de si mesmo é descrito na investigação de Thies e Peres, a qual relata como um agricultor utilizou a escrita de um diário para se organizar, fazer-se existir por meio da escrita, ou seja, colocar-se em questão no “aí” que ele estava circunscrito. Conforme relatam Thies e Peres:

Trabalhar com as escritas desse agricultor revela outros espaços e outras instâncias, desvelando alguns “mitos” da zona rural. Problematicar o tema da escrita numa perspectiva social e cultural não é tarefa fácil, pois envolve valores, crenças, sentimentos e usos dessa prática cultural. Nesta pesquisa, evidenciou-se que a escrita é tratada pelo agricultor como um bem simbólico, um valor, ou, como diz Lejeune (1997), uma forma de guardar as memórias de uma vida. (THIES & PERES, 2009, p. 228)

Sendo assim, cultivar memórias da vida pode ser entendido como uma tentativa de revelar a particularidade de uma existência, isto é, o homem que está-no-mundo se encontra imerso em um tempo e em um contexto espacial determinado, o qual é diferente dos demais (DARTGUES, 2005). O portador de uma síndrome que está-no-mundo no Brasil é diferente do portador da mesma síndrome que está-no-mundo no Japão. Aliás, não é necessário ir tão longe, as distinções estão presentes até quando a distância está apenas no limite de um quarto de hospital para outro.

A história contada no livro *O Escafandro e a Borboleta* trata de um homem que subitamente foi acometido pela síndrome de Loched in. Seria injusto enfatizar a síndrome e esquecer o homem que é portador dela. Esse homem está no mundo antes de possuir qualquer síndrome.

E é por meio da narrativa autobiográfica que Bauby mostra para o mundo que sua existência transcendia a sua condição física. Através da escrita autobiográfica é estabelecido um vínculo com o leito que, conforme Lejeune, é mais forte que o vínculo estabelecido com a ficção:

Quando você lê uma autobiografia, não se deixa simplesmente levar pelo texto como no caso de um contrato de ficção ou de uma leitura simplesmente documentária, você se envolve no processo: alguém pede para ser amado, para ser julgado, e é você quem deverá fazê-lo. (LEJEUNE, 2008, p. 73)

É por meio da escrita que Bauby se posicionou diante de si e do outro, a quem ele reclama os olhares em torno do aí em que se encontra-

va. E esse homem que está-no-mundo, também está em um tempo específico, ou seja, está num “aí” específico. Esse tempo ou aí refere-se aos seus sonhos, projetos, desejos e também à sua condição de está-no-mundo enquanto pai, filho, esposo, empresário, etc. Com isso, dá para perceber mais claramente porque Heidegger (2005) insistiu tanto em dizer que o fenômeno não é dado pela sua essência, pois antes dele se mostrar ele *existe* em um determinado tempo.

De acordo com a pesquisa de Stecanela e Kuiava sobre a escrita de si de jovens em conflito com a lei:

A temporalidade é um modo de ser que coloca o ser humano na dimensão do tempo. Isso quer dizer que o sentido do tempo presente nas escritas de si se torna possível de verificar na temporalidade, que é marca constitutiva de todo ser humano independentemente de sua condição existencial e de sua participação. [...] Como movimento da temporalidade, o passado os encobre, o presente os torna efêmeros, mas o futuro abre-se como horizonte de possibilidades. (STECANELA & KUIAVA, 2012, p. 190)

Tal abertura para as possibilidades revela que as escritas de si são multifacetadas, ou seja, o autor cria vários eus nas suas narrativas. Conforme Carvalho, o narrador não se entrega em seus escritos, visto que:

As experiências, ao serem contadas, transpõem a vida para o registro da narrativa, transformam-se em textos e passam a ser reguladas pelas regras de gênero e convenções que regem esse domínio. Dessa forma, por exemplo, o narrador do autorrelato não coincide completamente com o personagem que protagoniza a ação, a começar por não compartilhar com este as condições de espaço e tempo. Com isto, destaca-se a disjunção entre o sujeito que narra (narrador) e o foco narrativo, mesmo que na autobiografia se trate de um foco em primeira pessoa, do tipo *eu-protagonista*. (CARVALHO, 2003, p. 298)

Portanto, o que é capturado nas narrativas autobiográficas são formas se posicionar frente à vida e não descrições maciças dos acontecimentos. Isso é explícito no seguinte relato de Bauby (2008, p. 11): “[...] a cada dia eu abordava um pouco mais a periferia da consciência, mas não imaginava que relação poderia existir entre mim e uma cadeira de rodas”.

Infelizmente, muitos profissionais que atuam em hospitais ainda não conseguiram perceber que por trás da doença existe uma pessoa. E, tal pessoa não é simplesmente um doente, mas um indivíduo portador de uma existência que, mesmo estando colocada no espaço da doença, excede essa condição.

Conforme Faria e Rocha,

[...] percebe-se a necessidade de que aqueles que lidam com pessoas que possuem limitações em se comunicar, apresentem atitudes que possam tornar essa vivência não só menos dolorosa, mas que proporcionem condições que favoreçam o seu crescimento pessoal. (FARIA & ROCHA, 2012, p. 116)

Para produzir um vestígio capaz de revelar que sua existência transcendia sua condição de doença, Bauby construiu uma narrativa. De acordo com as investigações de Aquino sobre a escrita como modo de vida, a narrativa pode ser entendida como uma expressão da existência: “escrever confunde-se inteiramente com o trabalho incansável de viver em sua exuberância possível: superfícies de contato; intensidades passageiras; potência de existir, mais uma vez”. (AQUINO, 2011, p. 653)

Portanto, foi por meio da escrita que Bauby chamou a atenção dos outros para sua existência. Certamente, muitas pessoas não conseguiriam entender a causa que levava aquele homem a não conseguir estabelecer uma conexão direta entre ele e uma cadeira de rodas. Ora, o lugar dele certamente é na cadeira de rodas. Todavia, o olhar observador não consegue enxergar que existe um aí onde o ser se posiciona, e esse aí não pode ser desconsiderado.

Para Aquino,

O ato de escrever passa, então, a se definir como encorajamento para o deslocamento, sem destinação de véspera, das vidas ali de passagem; vidas decerto, comprimidas por quatro paredes seculares, mas igualmente sequiosas pela intensificação das forças nômades que as obrigam a se deslocarem rumo à eterna novidade que lhes é requisito; vidas levadas a cabo em meio ao fogo cruzado de ideias e de corpos turbulentos, intemperantes, errantes; vidas como obras abertas, enfim. (AQUINO, 2011, p. 653)

Ou seja, escrever é produzir vidas escritas que estão diante de um aí que é circunscrito pela condição temporal do homem. Não é um aí só do presente, mas é um aí que tem um passado e um futuro. Para compreender o ser é necessário analisar a “teia” que circunscreve sua existência. Em tal “teia” estão entrelaçados: passado, presente e futuro. O passado aparece como um “já-aí”, isto é, uma história que marcou para sempre o ser e que, portanto, jamais poderá ser apagada. Dependendo das circunstâncias, alguns consideram o presente como a melhor ou a pior coisa do mundo. Não há problema em se pensar assim, uma vez que o perigo se encontra quando se pensa que o presente é eterno, ou seja, que nunca vai passar. Tal perspectiva pode ser frustradora, pois, como dizia Jean-Paul Charles Sartre, filósofo e escritor francês, representante do existencialismo, o homem *é* o que *não é* e *não é* o que *é*. Isso se deve ao fato de que, segundo Sartre, o homem é um *projeto interminável* e, por estar sempre

como projeto a se realizar, nunca é alguma coisa e sempre é aquilo que ele ainda não é. Isto é, o presente não existe (DARTGUES, 2005).

Stecanela e Kuiava já afirmam que:

[...] a abertura é uma das marcas constitutivas do ser mundano. Isso permite o eu ir ao encontro do outro e projetar-se para o futuro. Tal processo se faz como disposição. O modo de ser da disposição ocorre como projeção. É nesse caminho que cada indivíduo se descobre como ente temporal capaz de encontrar um sentido para a sua vida futura. (STECANELA & KUIAVA, 2012, p. 190)

Passado, presente e futuro se misturam para constituir o ser. Portanto, o ser não é nenhum dos três, uma vez que ele é perpassado pelas três dimensões. Diante disso, nota-se que o ser está sempre aberto para infinitas possibilidades, sendo que umas delas pode ser o apego ao passado, ao presente ou ao futuro. (DARTGUES, 2005)

Seguindo essa perspectiva, percebe-se que na sociedade ocidental a situação de um portador de qualquer atenção especial – como é descrito no livro *O Escafandro e a Borboleta* – geralmente é muito desafiadora, uma vez que “ser de possibilidade”, preconizado por Sartre, não pode projetar-se para o futuro sem antes levar em consideração as estruturas sociais e históricas que circunscreve sua existência.

Realmente, um indivíduo portador de alguma necessidade especial não é o que é, visto que ele sempre está pensando ou, de alguma forma, buscando está-no-mundo de uma maneira diferente da atual. Esse “pensando ou buscando” é marcado pelas circunstâncias ambientais presentes em sua existência.

Como é possível pensar em possibilidades se, aparentemente, o contexto social não oferece outras opções? Certamente, esse foi um dos questionamentos mais angustiantes na vida daquele homem descrito no livro *O Escafandro e a Borboleta*. Afinal, a noção de que uma boa parte da sociedade tem de alguém que está numa situação semelhante àquela é de que não se pode fazer mais nada, pois a vida desse está fadada a uma condição lamentável.

Alguns poderiam considerar correto que aquele homem pensasse em morrer, pois, sua condição era lastimável. Contudo, existem inúmeras pessoas que não se encontram na mesma situação daquele homem e, mesmo assim, querem morrer.

Foi por isso que Sartre enfatizava que o importante não é a situa-

ção, mas as significações que o indivíduo pode realizar a partir dela. É na situação que a liberdade se constitui. Segundo Sartre, não existe liberdade sem situação e nem situação sem liberdade. Portanto, diante de qualquer adversidade, o homem sempre irá se deparar com uma dicotomia paradoxal: possibilidades X limites. (DARTGUES, 2005)

De acordo com os estudos de Schneider sobre o método autobiográfico em Sartre:

Sartre foi certamente influenciado pela historiografia contemporânea francesa, assim como pelo historicismo marxista. A concepção de homem que subjaz à teoria sartriana é, portanto, histórica e dialética, na qual, o sujeito só pode ser compreendido levando-se em conta sua história individual, tanto quanto a de sua conjuntura familiar ou rede sociológica, bem como de seu contexto social e sua época cultural, tendo como fundo de sustentação, a noção que *ele se faz e é feito* no/por esse conjunto de fatores. (SCHNEIDER, 2008, p. 291)

Tal perspectiva é explicitada no livro *O Escafandro e a Borboleta*. Primeiramente, foi numa determinada situação que aquele homem escolhe livremente conferir um sentido mórbido para sua condição. Logo depois, é esse mesmo homem nessa mesma situação que confere uma nova possibilidade para sua condição e se decide em escrever um livro contando sua história. Para compreender como tal movimento flui é necessário levar em consideração uma gama de fatores implícitos na situação.

Os fenômenos humanos são irreduzíveis ao conhecimento; eles devem ser experimentados, vividos. Isto quer dizer que não basta conhecer a realidade humana, é preciso produzi-la, vivê-la, modificá-la. Sartre aplicará esse postulado ao estabelecer a sua antropologia. Para compreender um homem é preciso ir além daquilo que ele fala ou reflete sobre si, é preciso descrever suas ações, sua práxis cotidiana, o contexto no qual está inserido. Portanto, não podemos nos limitar ao discurso ou à linguagem. É preciso destacar a especificidade da existência humana, ao tomar o homem concreto na sua realidade objetiva, material, social, sociológica. (SCHNEIDER, 2008, p. 292)

Sendo assim, é a partir desse espaço concreto que o homem experimenta sua liberdade. De acordo com Sartre, a liberdade é a condenação de todo homem, pois é impossível fugir dela. Não existe nenhuma determinação para a existência do homem, visto que, para Sartre, o homem é lançado nesse mundo gratuitamente, sem ter um *por que* nem um *para que*.

Dessa forma, o homem, que não é determinado por nenhuma essência e nem por nada, é livre para fazer suas escolhas. Ele é tão livre que pode até escolher em não escolher. Portanto, a existência só poderá ser compreendida se esse processo de indeterminação for analisado. Por

essa razão, Sartre enfatizava que o homem é muito mais aquilo que ele não é do que aquilo que ele é, visto que o homem é um eterno projeto que nunca está pronto e que, por isso, sempre se lança para o indeterminado. (DARTGUES, 2005)

Segundo Sartre, a realidade humana não se caracteriza pelo ser, mas pelo vir a ser ou *devenir*. Por isso, para compreender a existência humana é necessário um olhar mais atento para *o que não é* do que para *o que é*.

É exatamente tal indeterminação que supostamente está por trás das escritas de si, tais como a autobiografia de Bauby. Ao escrever, o homem se constrói, cria um espaço para ser, para se organizar, para se juntar e, dessa forma, poder se apresentar nos palcos da existência. Como discorrido anteriormente, ninguém fabrica uma escrita ao acaso. Sempre há uma intenção. Então, supõe-se que se o homem se satisfizesse em existir por si mesmo, certamente não se importaria em criar estratégias para deixar pedaços de si no seu caminho. E isso é explicitado pela autobiografia de Bauby, pois se ele estivesse plenamente satisfeito em existir sem ninguém ficar sabendo, não iria fabricar uma escrita de si.

5. *Considerações finais*

Diante de tudo que foi discutido, nota-se que o homem escreve para se inventar e se reinventar. As narrativas de si podem ser concebidas como tentativas de desvelar a existência para o outro.

De acordo com essa sucinta análise do caso descrito no livro *O Escafandro e a Borboleta*, que foi realizada a partir de algumas ideias de Heidegger e de Sartre, é possível constatar que a existência humana é marcada por certas peculiaridades, as quais são imprescindíveis para uma justa compreensão do homem e que, por isso mesmo, não sendo tão facilmente percebidas, não podem ser desconsideradas, mas encaradas como um texto existencial riquíssimo e poético.

Acredita-se que as discussões elencadas pelo presente artigo apontam para a relevância de refletir acerca das estratégias que o eu cria para se apresentar. Além disso, ao analisar a autobiografia de Jean-Dominique Bauby intitulada *O Escafandro e a Borboleta* foi possível perceber como as escritas de si são úteis não só para criar marcas de um eu, mas também são excelentes estratégias para revelar que o eu não se prende às circunstâncias.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AQUINO, Julio Groppa. A escrita como modo de vida: conexões e desdobramentos educacionais. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, vol. 37, n. 3, dez. 2011. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022011000300013&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01-08-2014.

ARTIÈRES, Philippe. Arquivar a própria vida. *Revista de Estudos Históricos*, vol. 11, n. 21, p. 9-34, 1998.

BAUBY, Jean-Dominique. *O escafandro e a borboleta*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CARVALHO, Isabel Cristina Moura. Biografia, identidade e narrativa: elementos para uma análise hermenêutica. *Horiz. Antropol.*, Porto Alegre, vol. 9, n. 19, jul.2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010471832003000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 03-08-2014.

DARTIGUES, A. *O que é fenomenologia?* São Paulo: Centauro, 2005.

FARIA, Amanda Morais de; ROCHA, Andréia Moreira. O escafandro e a borboleta: um olhar sob o enfoque da ACP. *Rev. NUFEN*, São Paulo, vol. 4, n. 1, jun.2012. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S217525912012000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 14-08-2014.

LEJEUNE, Philippe. *O pacto autobiográfico: de Rousseau à internet*. Belo Horizonte: UFMG, 2008.

SCHITTINE, Denise. *Blog: comunicação e escrita íntima na internet*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

SCHNEIDER, Daniela Ribeiro. O método biográfico em Sartre: contribuições do existencialismo para a psicologia. *Estud. Pesqui. Psicol.*, Rio de Janeiro, vol. 8, n. 2, ago.2008. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180842812008000200013&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 07-08-2014.

STECANELA, Nilda; KUIAVA, Evaldo Antonio. As escritas de si na

privação da liberdade: jovens em conflito com a lei arquivando a própria vida. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, vol. 17, n. 49, abr. 2014. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782012000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06-08-2014.

TEIXEIRA, Leônia Cavalcante. 2014. Escrita autobiográfica e construção subjetiva. *Psicol. USP*, São Paulo, vol. 14, n. 1, 2003. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010365642003000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 06-08-2014.

THIES, Vania Grim; PERES, Eliane. Quando a escrita ressignifica a vida: diários de um agricultor: uma prática de escrita "masculina". *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, vol. 14, n. 41, ago. 2009. Disponível em:

<http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782009000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06-08-2014.

**O ETHOS RELIGIOSO
NOS SERMÕES DE PADRE ANTÔNIO VIEIRA:
UM MARCO NA HISTÓRIA DA CRENÇA HUMANA**

Moacir dos Santos da Silva (UENF)

moacir.cap@gmail.com

Ileana Celeste Fernández Franzoso (UENF)

ileana.celeste@gmail.com

Milene Vargas da Silva Batista (UENF)

milenevargas@hotmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UFRJ/UENF)

arruda.sergio@gmail.com

RESUMO

Desde os primórdios da Idade Média, na história da civilização, em nome de um deus, de um objetivo, de um ponto de vista, muitos fatos ocorreram, em sua singularidade ou mais abrangente, abrindo portas e demarcando espaços, envolvendo o homem e sua capacidade de acreditar. A verdade é que a fé acabou moldando a essência humana, mesmo nas atrocidades percebem-se seus traços e, em nome de algo ou de alguém, pessoas são persuadidas, espaços são ocupados, aviões derrubados, monumentos construídos, rotas alteradas, rotinas transformadas. Neste trabalho analisar-se-á como isso se configurou sob uma ótica distinta, na visão de um padre, que em momentos, utilizou discursos inteligentes que tocaram e divergiram com verdades absolutas, ora sutil, ora abruptamente, mexendo com valores, estereótipos e forças sobre-humanas. Como se configura a verdade na história das crenças? Um Deus que liberta e não se toca é confiável? Não seria mais conveniente recorrer-se a mais de um? Para onde se vai depois da morte? Vida eterna existe? Até que ponto deve-se amar o semelhante? Existe alguém com um *Ethos* religioso capaz de desbravar corações endurecidos? Os caminhos por alguns conceitos irão ser desfraldados, percorridos e até “desrespeitados” e questionados. À luz de padre Antônio Vieira, a crença ou não no divino será analisada através de três de seus sermões: “O sermão do bom ladrão”, “O sermão da sexagésima” e “O sermão do mandato” passando pelas estratégias e procedimentos utilizados por ele, numa linha religiosa e política.

Palavras-chave: Vieira. Discurso. Fé. *Ethos*. Persuasão.

1. Introdução

O *Ethos* religioso de padre Antônio Vieira apresenta possibilidade de “confiabilidade” desde o início por trazer todo um ambiente propício e oportuno de fé, de força enunciativa e interação. A figura dele era persuasiva. É como apregoa Dominique Maingueneau (2008): “O *Ethos* está crucialmente ligado ao ato de enunciação, mas não se pode ignorar que o

público constrói também representações do *Ethos* do enunciador antes mesmo que ele fale”. (MAINGUENEAU, 2008, p. 61)

Antônio Vieira era “o homem de ação, o visionário e o orador, era realmente um ser de notória sensibilidade como comprovam os seus sermões, proferidos em Portugal, Brasil e Itália, sempre com grande repercussão” (CEREJA & COCHAR, 2009). O padre que não se restringia a falar de religião/religiosidade, pregava também sobre “as causas políticas que envolviam pequenos comerciantes, índios, negros, invasões e até a própria Inquisição eram assuntos recorrentes. As temáticas dos mais famosos são: A arte de pregar, a invasão holandesa, a escravização de índios e o amor místico”. (CEREJA & COCHAR, 2009, p. 121)

A estratégia persuasiva do orador do século XVII, na aplicabilidade do *Ethos*, estava em consonância com alguns outros discursos modernos, onde se pode observar diversas questões imbricadas.

Tome-se como exemplo o que apregoa Ruth Amossy:

Todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si. Para tanto, não é necessário que o locutor faça seu autorretrato, detalhe suas qualidades nem mesmo que fale explicitamente de si. Seu estilo, suas competências linguísticas e enciclopédicas, suas crenças implícitas são suficientes para construir uma representação de sua pessoa. Assim, deliberadamente ou não, o locutor efetua em seu discurso uma apresentação de si. Que a maneira de dizer induz a uma imagem que facilita, ou mesmo condiciona a boa realização do projeto, é algo que ninguém pode ignorar sem arcar com as consequências. (AMOSSY, 1998, p. 9)

Hoje, os púlpitos para os discursos foram transformados, estão mais sofisticados; o *Ethos* para ser melhor identificado e desvelado precisa de uma análise depurada em invólucros que envolvem uma mídia específica que utiliza os mais diversificados instrumentos coercitivos, dos impressos aos eletrônicos. E é nesta linha divisória: perigosa, reflexiva e inovadora que se vai caminhar; explicitando essências e análises críticas acerca dos sermões de lá – padre Antônio Vieira – e suas implicações como alicerces para os de cá – a contemporaneidade; em que esse recurso: oral, persuasivo, eficiente, ético e transparente, se faz extremamente necessário para um porvir e uma aparição com clareza e coerência.

E é à luz deste viés revelador que será estruturado o *Ethos* religioso, aplicado pelo padre em voga para atingir os mais variados objetivos, em consonância com outros *Ethos* que também comprovam eficiência em suas utilizações. As nuances serão variadas; no entanto, esse será o ponto mais interessante, por ser conflitante, investigador e denunciador, reve-

lando o que os gregos já ratificavam pela retórica aristotélica: que o discurso precisa ser capaz de convencer e ganhar a confiança de um auditório específico.

2. O Ethos e a consonância social

Não é de hoje que se precisa ser persuasivo para agregar pessoas, convencer acerca de opiniões diversificadas, explicar-se, esclarecer dúvidas e defender os mais variados pontos de vista. E para isso, poucos instrumentos são tão eficientes como o discurso. É através dele que se revelam as idiossincrasias, que políticas são vencidas e que crenças são explicadas.

Poucos povos foram tão competentes nesta labuta como os gregos. Ao longo da trajetória humana, eles consolidaram o modelo de política e sociedade com a repetição de suas organizações mundo à fora. Desde a disposição das assembleias, em círculo para não ter cantos e nem desprestigiados, até na hierarquia de voz e vez. A esse respeito Maria Lúcia de Arruda Aranha e Maria Helena Pires Martins (2009), escreveram, inserindo ainda a formação de sociedade e democracia, envolvendo direito, justiça e poder

A polis se fez pela autonomia da palavra, não mais a palavra mágica dos mitos, palavra dada pelos deuses e, portanto, comum a todos, mas a palavra humana do conflito, da discussão, da argumentação. Expressar-se por meio do debate fez nascer a política, que permite ao indivíduo tecer seu destino na praça pública. Da instauração da ordem humana surgiu o cidadão da polis, figura inexistente no mundo da comunidade tribal e das aristocracias rurais (ARANHA & MARTINS, 2009, p. 39).

Mesmo naqueles espaços em que a democracia, o diálogo e o discurso vigoravam para que imperasse a coerência e a justiça, nas causas polêmicas e divergentes, já existiam pessoas à margem, excluídas e outras ainda que necessitavam ser persuadidas. As mesmas autoras acima acrescentam em relação a essa organização e direito a fala e decisões, a seguinte informação: "Os cidadãos livres, ricos ou pobres, tinham acesso à assembleia. Tratava-se da democracia direta, em que não eram escolhidos representantes, mas cada cidadão participava ele mesmo das decisões de interesse comum". (ARANHA & MARTINS, 2009, p. 39)

Elucidando ainda mais a questão da efetividade do discurso, Maingueneau (2008), em sua escrita a respeito das unidades tópicas (unidades territoriais), discorre que estas "correspondem a espaços já 'pré-

-delineados' relacionados a certos setores de atividades da sociedade: discurso administrativo, publicitário, político etc., com todas as subdivisões que quisermos". Isso leva a compreensão de alguns silêncios, respostas, certas manifestações, ou indignações nos variados momentos em que são proferidos; bem como sua efetividade e aplicabilidade.

A estratégia de persuasão pelo discurso é algo que, como já se delineou anteriormente, focando na democracia grega, vem sendo utilizada desde os tempos mais remotos. E hoje é essencial para as pequenas negociações domésticas, percorrendo, inclusive, situações que abrangem comunidade, política, educação, dentre outras. Maingueneau (2008), em seus estudos, faz uma análise mais depurada, avaliando e classificando da seguinte forma:

Discursos como o religioso, o científico e o filosófico são evidentemente constituintes. O discurso político nos parece operar sobre um plano diferente: ele se situa na confluência dos discursos constituintes, sobre os quais se apoia (invocando a ciência, a religião, a filosofia etc.), e os múltiplos extratos da doxa da coletividade. (MAINGUENEAU, 2008, p. 38).

O discurso religioso é de característica “constituente” por ser específico, ter bases singulares, pontuais, ligadas a uma seita ou doutrina, de acordo com a classificação acima. Mesmo sendo o termo “*Ethos*” uma conceituação, de certa forma recente, pois surgiu aproximadamente nos anos 80, ele emplaca anonimamente na criação discursiva de Vieira. O discurso religioso é constituinte por se autorizar a si mesmo. Ele traz em seu cerne a questão da crença humana que já demarca território e tem adeptos específicos; pontos de vista podem divergir, mas a essência, no caso dos discursos explicitados na citação, além do religioso, o científico e o filosófico, se mantém.

“No que se refere à França (...) é em 1984 que começa a exploração do *Ethos* em termos pragmáticos ou discursivos, que o integra a uma conceituação enunciativa (DUCROT, 1984: 201). Maingueneau propõe uma teoria de *Ethos* em um quadro da análise do discurso (MAINGUENEAU, 1984, 1987) e, anteriormente, M. Le Guern (1977) havia chamado a atenção para o valor que essa noção tinha na retórica do século XVII. Aqui se pode dizer que o *Ethos* religioso era o recurso mais aplicado pelos padres jesuítas, usuários, em momentos, mesmo sem conhecer a retórica de Aristóteles, em que a “boa impressão” e a forma de constituir o discurso eram de suma importância. Eis algumas ideias advindas do termo, mais uma vez à luz de Maingueneau (2008)

O *Ethos* é uma noção *discursiva*; ele se constitui por meio do discurso,

não é uma “imagem” do locutor exterior à fala;

O *Ethos* é fundamentalmente um processo *iterativo* de influência sobre o outro;

O *Ethos* é uma noção fundamentalmente *híbrida* (sociodiscursiva), um comportamento socialmente avaliado, que não pode ser apreendido fora de uma situação de comunicação precisa, ela própria integrada a uma conjuntura sócio-histórica determinada. (MAINGUENEAU, 2008, p. 63)

Seguindo a linha dos estudiosos em questão pode-se dizer que o silêncio, a postura, a maneira de articulação com o mundo e com as pessoas estão plenamente entranhados na fala discursiva de qualquer orador, é como o caráter que exala acima de qualquer ação/reação, e a sua consistência ocorrerá de acordo com a convergência e similaridade com o público que poderá beber desse manancial ou rejeitá-lo, num jogo exótico e imbricado em que além das palavras esses outros ingredientes contam muito.

3. O caráter libertário dos jesuítas na figura de padre Antônio Vieira

A Companhia de Jesus nos séculos XVI e XVII, além de trazer à luz e a possibilidade de salvação por meio da fé e do conhecimento do divino, apresenta os padres jesuítas com todas as suas especificidades: conhecimento divino, posturas exemplares e envoltimentos sociais; dentre eles, padre Antônio Vieira, portando os variados *Ethos* que são identificados principalmente por intermédio de suas cartas e sermões.

Em “O bom ladrão”, por exemplo, Dimas, tem vez, voz e salvação e o padre ratifica isso quando o compara em seu sermão a outros ladrões contemporâneos a Cristo que tiveram a oportunidade de se redimir e nem sempre a aproveitaram como deveriam. Em seu sermão, ele explicita sobre Zaqueu e Judas que muito tiraram e muito tinham a restituir. Sobre o assunto, escreve o seguinte:

Mas o que muito se deve notar é que a Dimas prometeu-lhe o Senhor a salvação logo, e a Zaqueu não logo, senão muito depois. E por que, se ambos eram ladrões, e ambos convertidos? Porque Dimas era ladrão pobre, e não tinha com que restituir o que roubara; Zaqueu era ladrão rico, e tinha muito com que restituir, diz o evangelista. (VIEIRA, 1655, p. 2)

Essa relação de ações e merecimentos é uma constante no discurso do religioso que preparava os seus textos meticulosamente, consultando a Bíblia, dentre outros compêndios e aproveitando-se de todos os artifícios para interagir melhor com os seus espectadores, através de exem-

plos, pressuposições e premissas, aproximando o discurso do público, para que ele o pudesse sentir, fazendo parte do contexto. E como diz Alcir Pécora, um de seus estudiosos do Instituto de Linguagem da Unicamp, “ser um padre jesuíta, na especificação de Antônio Vieira, é sujar as mãos no mundo, é não conceber religião fora da política”.

E para endossar o explicitado acima, cita-se mais uma pérola, dessa vez retirada do filósofo Sêneca e devidamente encaixado no Sermão do Bom ladrão: “Se o Rei de Macedônia, ou qualquer outro, fizer o que faz o ladrão e o pirata, o ladrão, o pirata e o rei, todos têm o mesmo lugar, e merecem o mesmo nome”.

Mesmo rotulando a todos como ladrões, Vieira não deixa de conceituá-los e o faz à luz de São Basílio Magno, um dos santos de sua devoção. No entanto, o que se pode depurar de todo o texto detalhadamente construído para persuadir, transformar e ser apresentado oralmente, de acordo com uma clientela específica, é que a salvação era possível a todos; que, com mais ou menos restituição; com maior ou menor sacrifício, adiantava a luta. Seguem aqui as conceituações:

Distingue muito bem S. Basílio Magno: Não são só ladrões, diz o santo, os que cortam bolsas ou espreitam os que se vão banhar, para lhes colher a roupa: os ladrões que mais própria e dignamente merecem este título são aqueles a quem os reis encomendam os exércitos e legiões, ou o governo das províncias, ou a administração das cidades, os quais já com manha, já com força, roubam e despojam os povos. — Os outros ladrões roubam um homem: estes roubam cidades e reinos; os outros furtam debaixo do seu risco: estes sem temor, nem perigo; os outros, se furtam, são enforcados: estes furtam e enforcam. (VIEIRA, 1655, p. 5)

Essa perspicácia e forma de organizar o discurso, de forma direta, comparativa, persuasiva, estruturada e conclusiva, tornava o padre uma figura ímpar, desejado por muitos governos como parceiro por tais capacidades e repudiado por outros, que se achavam afetados em algumas circunstâncias.

E o que dizer do Sermão da Sexagésima em que o pregador é tido por Vieira como um dos grandes culpados pela não germinação da semente nos campos? É uma estratégia que se deve considerar? E em relação à trilogia pregador/Deus/ouvinte. Existe um mais responsável que outro em caso de fracasso na crença ou até mesmo um ceticismo latente? As próprias palavras de Antônio Vieira servirão para elucidar o impasse:

Fazer pouco fruto a palavra de Deus no Mundo, pode proceder de um de três princípios: ou da parte do pregador, ou da parte do ouvinte, ou da parte de Deus. (...) Sendo, pois, certo que a palavra divina não deixa de frutificar por

parte de Deus, segue-se que ou é por falta do pregador ou por falta dos ouvintes. Por qual será? Os pregadores deitam a culpa aos ouvintes, mas não é assim. Se fora por parte dos ouvintes, não fizera a palavra de Deus muito grande fruto, mas não fazer nenhum fruto e nenhum efeito, não é por parte dos ouvintes. Provo. Os ouvintes ou são maus ou são bons; se são bons, faz deles fruto a palavra de Deus; se são maus, ainda que não faça deles fruto, faz efeito. (VIEIRA, 1965, p. 3)

Ler o sermão desperta para a responsabilidade e o privilégio da proclamação da palavra de Deus, que ao longo de toda a história da humanidade fez enormes intervenções nos pensamentos, nas ações e nos procedimentos de índios, plebeus e ilustres; como bem diz Vieira: “nem as pedras foram suficientes para impedir a frutificação das sementes entre as mesmas”. Ainda que tortas, instáveis, frágeis e limitadas, mas elas germinarão. Que sementes estão sendo plantadas por aí? E que tipo de terreno andam preparando, na contemporaneidade, para receber as mais diversificadas (sementes)?

Ainda aqui se responderá com as próprias palavras proferidas no sermão, acerca dessa reflexão sobre os pregadores e o que se encontra:

Quando Cristo mandou pregar os Apóstolos pelo Mundo, disse-lhes desta maneira: «Ide, e pregai a toda a criatura». Como assim, Senhor?! Os animais não são criaturas?! As árvores não são criaturas?! As pedras não são criaturas?! Pois não os Apóstolos de pregar às pedras?! Não- de pregar aos troncos?! Não- de pregar aos animais?! Sim, diz S. Gregório, depois de Santo Agostinho. Porque como os Apóstolos iam pregar a todas as nações do Mundo, muitas delas bárbaras e incultas, haviam de achar os homens degenerados em todas as espécies de criaturas: haviam de achar homens brutos, haviam de achar homens troncos, haviam de achar homens pedras. E quando os pregadores evangélicos vão pregar a toda a criatura, que se armem contra eles todas as criaturas?! Grande desgraça! (VIEIRA, 1965, p. 2)

Na verdade, os corações humanos podem ser hostis. Em relação a isso, Vieira mais uma vez surpreende com outro sermão, o do mandato. Nesse ele escreve sobre um amor diferente, capaz de superar tempo, ausência e ingratidão, como se pode observar no fragmento:

O terceiro remédio do amor é a ingratidão. Assim como os remédios mais eficazes são ordinariamente os mais violentos, assim a ingratidão é o remédio mais sensível do amor, e juntamente o mais efetivo. (...) O tempo é natureza, a ausência pode ser força, a ingratidão sempre é delito. Se ponderarmos os efeitos de cada um destes contrários, acharemos que a ingratidão é o mais forte. O tempo tira ao amor a novidade, a ausência tira-lhe a comunicação, a ingratidão tira-lhe o motivo. (VIEIRA, 1643, p. 7)

Neste sermão, além desses três remédios, o padre ainda cita um

quarto: um outro amor. Capaz de trazer uma outra perspectiva. É como ele bem apregoa “o inverso da luz” não são as trevas e sim uma outra (luz) mais forte”. Para tal afirmação, ele explicita as existências de João Batista e Jesus: o primeiro era a solução até que o segundo aparecesse e se configurasse – luz sobre luz.

Refletindo-se um pouco sobre o terceiro remédio: a ingratidão. O padre aproveita para falar de duas figuras ilustríssimas na história da evangelização e do cristianismo: Pedro e Judas:

Se bem repararmos antes e depois da morte de Cristo, acharemos que o mais favorecido na Ceia foi Judas, e o mais favorecido na Ressurreição foi Pedro. Na Ceia todos os discípulos comeram igualmente, e só a Judas fez o Senhor um mimo particular. Na Ressurreição a todos igualmente mandou a nova, e só a Pedro nomeou em particular. E por que só a Judas e só a Pedro estes favores particulares? Porque só Judas e só Pedro tiveram particularidade na ingratidão. Na Ceia o que mais ofendeu a Cristo foi Judas; na Paixão o que mais o ofendeu foi Pedro. (VIEIRA, 1643, p. 9)

E é com essa citação que ocorrerá uma pequena pausa nas reflexões relacionadas a um dos ícones das literaturas portuguesa e brasileira. Lembrando aqui ainda, que a preocupação com a salvação da alma humana, sobretudo da indígena, apresenta-se, em suas cartas e sermões, atrelada a uma visão política progressiva, humanitária e justa; no entanto, não deixava de estar devidamente associada à Santa Madre Igreja Católica. Nos púlpitos em que pisava para logo depois da leitura do Evangelho, fazer os seus sermões com a inteligência e sagacidade que lhes eram peculiares, apresentava discursos bem pensados, específicos e apropriados para as ocasiões, que além da persuasão, visavam à libertação.

4. Considerações finais

Por mais que exista um desejo imenso de uma continuidade analítica dos pormenores, advindos da leitura da vasta obra do autor, dentre outras especificidades reflexivas inerentes, a delimitação em seu *Ethos* religioso como um todo e em três dos seus sermões essencialmente, não priva de um conhecimento significativo acerca do mesmo; no entanto, o restringe: muitas outras informações e saberes contrastantes, divergentes e convergentes, poderiam advir numa pesquisa mais apurada e com mais rigor e tempo.

Contudo, o que se propõe aqui é fazer-se um passeio envolvendo o discurso, desde o silogismo aristotélico, com suas premissas, passando

por um pragmatismo e uma oratória bastante consistentes em Vieira, passíveis de enquadramento na conceituação “moderna” de *Ethos*, que envolve paratopia, sujeito, enunciador, enunciado, personagens, corporalidade, tom e caráter, num processo que engloba mais do que a persuasão, a transformação.

Cabe ressaltar aqui que os sermões do padre visavam, em primeira instância, os índios, que de acordo com caracterização de Alcir Pécora, professor da Unicamp, eram analisados pelos jesuítas da seguinte forma: “sobre a sua natureza boa, se transpôs um costume equivocados, pelas escolhas erradas, tornando-se brutos”, e para isso a educação religiosa, advinda de uma catequese, controlaria ações e faria brilhar Cristo na natureza ofuscada dos mesmos.

E a história provou que esse Cristo, envolto nos mais variados conhecimentos, brilhou além das paragens tupi-guarani. Seu discurso polido, político, coeso, coerente e significativo, despertou muito a atenção e foi caso de glória em muitas situações na Europa, no Brasil e no mundo. Reis, governadores e até Papa renderam-se à sua qualidade e magnitude: o seu *Ethos* religioso realmente foi persuasivo.

Em uma das obras mais recentes de Maingueneau (2015), pode-se justificar a eficácia do discurso do padre, ao longo da história, por apresentar as seguintes “ideias-força: é uma organização além da frase, uma força de ação, é interativo, contextualizado, é assumido por um sujeito, é regido por normas, é assumido no bojo de um interdiscurso, constrói socialmente o sentido” (MAINGUENEAU, 2015, p. 25-28)

E, de fato, este é um dos principais objetivos de construir-se o trabalho sobre Vieira: propiciar um encantamento a partir de organizações textuais eficazes, criadoras de discursos singulares, que propiciam pensamentos diferentes e preenchem um “vazio” com substâncias inteligentes e inovadoras; que mesmo em meio ao caos são capazes de permitir frutificações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *Filosofando*: introdução à filosofia. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2009.
- CEREJA, Willian Roberto. *Literatura brasileira*: em diálogo com outras literaturas e outras linguagens. 4. ed. reform. São Paulo: Atual, 2009.

KOCH, Ingedore. *Introdução à linguística textual: trajetória e grandes temas*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

KRIEG-PLANQUE, Alice. *A noção de “fórmula” em análise do discurso: quadro teórico e metodológico*. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2010.

LOPES, Reinaldo José. *Como Deus nasceu*. 1. ed. São Paulo: Abril, 2015.

MAINGUENEAU, Dominique. *Cenas da enunciação*. Org.: Sírio Possenti, Maria Cecília Perez de Souza e Silva. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2008.

_____. *Discurso e análise do discurso*. Trad.: Sírio Possenti. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2015.

MARCUSCHI, Luis Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

MORIN, Edgar. *O método IV: as ideias, habitat, vida, costumes, organização*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005

PÉCORA, Alcir. *História do Brasil: Padre Antônio Vieira e a educação jesuítica*. Disponível em: <<http://univesptv.cmais.com.br.html>>. Acesso em: 01-09-2015.

VIEIRA, Antônio. *De profecia e inquisição*. Brasília: Senado Federal, 1998. Disponível em:

<[http://www.salverainha.com.br/downloads/De Profecia e Inquisicao %20Padre Antonio Vieira.pdf](http://www.salverainha.com.br/downloads/De_Profecia_e_Inquisicao_%20Padre_Antonio_Vieira.pdf)>.

_____. *Sermão da sexagésima* (1655). In: _____. *Sermões Escolhidos*. v. 2. São Paulo: Edameris, 1965. Disponível em:

<<https://www.algosobre.com.br/downloads/livros-obras-literarias-pdf/629-padre-antonio-vieira-sermao-da-sexagesima/file.html>>.

_____. *Sermão do bom ladrão* (1655). In: *Literatura brasileira: textos literários em meio eletrônico*. Editoração eletrônica de Verônica Ribas Cúrcio. Disponível em: <<http://colegiocec.com.br/arquivos/livro-de-literatura-3-bimestre--parte-2---1-ano.pdf>>.

_____. *Sermão do mandato* (1643). In: *Literatura brasileira: textos literários em meio eletrônico*. Editoração eletrônica de Verônica Ribas Cúrcio. Disponível em:

<<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000018pdf.pdf>>.

O FENÔMENO DA IOTIZAÇÃO NA ESCRITA DOS ALUNOS: PROPOSTA DIDÁTICA PARA A PRODUÇÃO TEXTUAL

Josiane dos Anjos Guimarães Silva (UESC)

josianecelvf@ig.com.br

Érica Amorim Seles (UESC)

Flavione Alves Ferreira (UESC)

Nair Martinha da Silva (UESC)

RESUMO

O presente artigo expõe uma proposta de atividade didático-pedagógica para intervir nas inadequações ortográficas das produções escritas de alunos do 6º ano. É preciso desenvolver um trabalho cujo enfoque principal seja o uso da linguagem oral (ouvir, falar e interagir) e escrita (leitura e produção escrita de texto), considerando a reflexão sobre a língua e linguagem, promovendo a apropriação da leitura e da escrita no processo de ensino-aprendizagem. O ensino de ortografia é eficiente se for conduzido de forma reflexiva, fundamentado na fonética, fonologia e variação linguística, por meio de sequências didáticas. Como fundamentação teórica, utilizaremos Bortoni-Ricardo (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Palavras-chave: Ensino de ortografia. Iotização. Sequência didática.

1. Introdução

A escola que temos hoje, democrática, que tem o intuito de atender toda a demanda de crianças, adolescentes, jovens e adultos, de todas as camadas sociais, apresenta-se como um desafio para os educadores em suas questões pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem. Em alguns momentos anteriores às pesquisas sobre o a ocorrência das variantes linguísticas da língua portuguesa, tínhamos dificuldade em entender o motivo de as produções textuais de nossos alunos apresentarem tantas inadequações ortográficas.

Após retrospectiva na história da educação em pesquisas bibliográficas, pudemos vislumbrar, então, que um dos fatores para o surgimento das variações etárias, regionais e sociais, entre outras, foi a democratização do ensino público. Ao se falar de variantes, é necessário não perder de vista que a língua também é um reflexo social. A escola, que antes era elitista, para alunos que tinham em seu seio familiar pessoas escolarizadas e que apresentavam familiaridade com os saberes da escola, passou então a ser aberta para as classes trabalhadoras, como pontua Bortoni-Ricardo (2004). Tal abertura trouxe uma clientela diversificada para

a escola e desde então surge a necessidade de se trabalhar as variantes linguísticas com a finalidade de incluir todas as classes sociais, garantindo o direito de todos à participação no processo de ensino e aprendizagem.

A abertura das escolas para diversas clientela nos possibilita, enquanto educadores, reconhecer a ocorrência de formas diferentes do uso da língua, abrindo-nos assim para o conhecimento das variantes linguísticas. Reconhecidamente, encontramos uma diversidade linguística muito grande em nosso país, não somente em nível de estado para estado, mas dentro de uma mesma cidade ou até de um mesmo bairro. De posse destes conhecimentos, percebemos a grande responsabilidade do educador em valorizar as variações linguísticas, promovendo o respeito e aceitação mútua. Esta postura também é um ato social, ao demonstrar que diferentes formas de comunicação são eficientes, que cada uma convém a uma determinada situação comunicativa. No entanto temos a necessidade da aprendizagem da língua padrão para termos as mesmas oportunidades na sociedade ao nos mostrarmos usuários competentes da língua. Afinal como postula Vigotsky (1998), o meio social influencia na aquisição do aprendizado do indivíduo. Desse modo, quanto mais convívio se tem com certos tipos atividades, mais imerso ele será.

Sabemos que é um desafio como educadores nos colocarmos na condição de facilitadores de um aprendizado racional e libertador, do tipo que proporcione aos nossos educandos um alçar de classe, pois mesmo com a democratização do acesso à escola, o objetivo inicial era qualificação de mão de obra trabalhadora. Legitimando o que é defendido por Freire (1991), a escola não é um lugar de neutralidade. A partir da educação é possível se pensar em transformação social, por isso o educador precisa considerar o poder da escola e repensar suas práticas pedagógicas para este fim, pois para Freire (1991), a alfabetização:

Possibilita uma leitura crítica da realidade, constitui-se como um importante instrumento de resgate da cidadania e reforça o engajamento do cidadão nos movimentos sociais que lutam pela melhoria da qualidade de vida e pela transformação social. (FREIRE, 1991, p. 68)

A fim de auxiliar melhor o processo de transformação da escola, pesquisadores em linguagem passaram a se preocupar em entender cientificamente o porquê de alguns alunos terem dificuldade com os processos de aquisição da escrita. A escrita do aluno em processo de aprendizagem é influenciada pela fala. Surgem, assim, a fonética e a fonologia para tratar da relação entre fala e escrita, dos processos da fala que influen-

ciam o aprendizado do aluno. Este, por sua vez, passa a perceber com o tempo a discrepância entre fala e escrita e que ele não pode se pautar pela fala para escrever ortograficamente correto. Assim, a fonética e a fonologia, oriundas da linguística, por meio do estudo dos sons da fala e da língua, trouxe-nos um norte que influencia o aprendizado da aquisição da escrita dos alunos. Esclareceu-nos sobre aquilo que entendíamos como inadequações sem motivo aparente, para sabermos agora que se trata de um processo sonoro que influencia a escrita com um total nexos causal.

Busca-se, portanto, com o presente trabalho, apresentar uma proposta de sequência didática à luz das variantes linguísticas, da fonética e da fonologia, para intervenção em inadequações ortográficas nas produções escritas apresentadas por alunos do 6º ano. Nossa pesquisa é de base qualitativa, de cunho bibliográfico, pois busca a resolução de um problema por meio de análise das contribuições científicas já existentes. A construção da sequência foi subsidiada pelos conhecimentos adquiridos por meio de referenciais teóricos publicados. A sequência didática apresentada, objetiva trabalhar os processos fonológicos ocorridos pela transformação de um fonema, mais precisamente o fenômeno da despalatalização ou iotização, que consiste na transformação de fonemas palatais em um nasal ou oral. Objetivamos desenvolver um trabalho cujo enfoque principal seja o uso da linguagem oral (ouvir, falar e interagir) e escrita (leitura e produção escrita de texto), considerando a análise e reflexão sobre a língua e linguagem, promovendo não somente a apropriação da leitura e da escrita, mas também o letramento, no processo de ensino-aprendizagem.

2. Fundamentação teórica

Diversos pesquisadores contribuíram e contribuem para que os educadores despertem uma visão mais ampla de que aprender a ler e a escrever são ações que devem ser articuladas em um contexto praticado socialmente, na qual alfabetizar deixa de ser simplesmente a apropriação do código escrito e da leitura em si. Observa-se o quanto já conseguimos conquistar teoricamente em questões educacionais, mas percebe-se que a efetiva aplicação ainda está aquém do ideal.

Há certa dificuldade de alguns professores apropriarem-se dos conhecimentos teóricos científicos e inseri-los efetivamente em suas práticas de sala de aula. Entendemos que a proposta da sequência didática pode contribuir para tanto, ao considerar o processo de ensino e aprendiza-

gem como uma ação que integre teoria e prática. Dada à importância de alfabetizar letrando, a sequência didática, devido sua peculiaridade interativa, dinâmica e interdisciplinar, auxilia os educadores na promoção do uso social da leitura e da escrita.

No sistema educacional público do ensino fundamental, lidamos com alunos oriundos de diversas classes sociais. Crianças que convivem no seio familiar com pais e familiares com um padrão comunicativo diferente do praticado na escola. Quando chegam ao ambiente escolar, esses alunos encontram dificuldade de adaptação à norma padrão, por esta não fazer parte do seu cotidiano. Com vistas a minimizar tal discrepância no aprendizado de nossos alunos, vislumbra-se a importância de acolhermos o modo comunicativo dos educandos, porém demonstrando para eles que existe outra forma do uso da língua, chamada padrão, tanto oral quanto escrito, que se faz importante dominarem para que detenham o poder de competitividade na sociedade em que vivem, que exige o domínio da norma culta em determinadas situações sociais.

O ensino da norma padrão é importante para oportunizar o aluno a conhecer outras maneiras de uso da língua, para que ele tenha à disposição diferentes formas de comunicação. Em alguns momentos podemos nos comunicar com a regra não padrão da modalidade oral, quando estamos em casa, entre amigos ou em situações informais. A regra padrão das modalidades oral e escrita é exigida em momentos formais de comunicação, onde se exige um maior monitoramento do uso da língua.

A consciência fonológica é uma condição necessária para a alfabetização e para o uso adequado da modalidade escrita da língua. Sendo assim, não podemos negar a importância dos estudos da fonética e da fonologia para o desenvolvimento de práticas pedagógicas relativas à escrita. Essas ciências nos oferecem um vasto referencial que explicam diversos “problemas” ortográficos encontrados em textos dos discentes, principalmente do ensino fundamental.

Um professor que se apresenta aberto aos saberes do aluno adota uma postura consciente sobre as diferenças linguísticas. Ele deve se posicionar respeitosamente ao perceber uma inadequação ortográfica, explicando ao educando que os sons da fala variam e que essas ocorrências no português na verdade são variantes da língua. Dizer que as pessoas não sabem falar e escrever corretamente é um equívoco. Os professores que justificam as inadequações como “defeitos” da fala ou da escrita contribuem para a marginalização de seus alunos.

A escola é o espaço adequado para que se criem situações por meio das quais nossos alunos possam refletir sobre as formas orais e escritas das palavras. Essa reflexão irá proporcionar uma compreensão mais consolidada do funcionamento da língua, seja nas modalidades escrita ou oral. Nos textos dos alunos, é comum a ocorrência de processos fonológicos da transformação de um fonema. A despalatalização ou iotização, por exemplo, é o nome dado ao processo em que se ocorre a transformação de fonemas palatais em um nasal ou oral. Casos como *mia* (*minha*), *trabáia* (*trabalha*), *óia* (*olha*), são exemplos dessa ocorrência. Acontece aí uma vocalização da consoante lateral palatal /lh/ (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 85). Nessas ocorrências de iotização, seja na modalidade escrita ou oral, percebemos um claro exemplo de diferença no uso da língua, não sendo, portanto, um “erro”. Do ponto de vista linguístico o erro não existe. O é possível perceber a ocorrência de diferentes formas de usar os recursos potencialmente presentes na própria língua.

Diante da realização de uma regra não padrão pelo aluno, a estratégia sugerida ao professor exige duas ações, segundo Bortoni-Ricardo (2004): identificar a diferença e conscientizar o aluno a respeito dessa diferença. Para tanto, é preciso que o professor tenha vasto conhecimento da fonética e da fonologia para saber as causas daquela ocorrência. E a conscientização decorre da necessidade de o aluno conhecer as várias formas do uso da língua, para que ele possa monitorar esse uso de acordo a situação comunicativa em que ele estará atuando. Afinal, não podemos confundir competência linguística com gramática normativa.

Seguindo esta perspectiva, a escolha dos gêneros textuais que farão parte da sequência didática é um momento importante do trabalho, pois o conhecimento de um gênero significa dominar a realização linguística do texto em situações sociais específicas. Segundo Marcuschi (2008), os gêneros textuais são:

Textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 156)

De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), as sequências didáticas são esquemas de sistematização de conhecimentos. Servem como caminho para os educadores realizarem ações interativas dos educandos e intervenções formais nas instituições escolares, facilitando a organização da aprendizagem em geral e o desenvolvimento da apropriação

de gêneros com maior eficácia. Para os autores, a elaboração de uma sequência de atividades deve pressupor a transformação, paulatina, das capacidades iniciais dos alunos para que estes dominem o gênero, levando em consideração o aprendizado inicial dos alunos, buscando levá-los a exceder suas capacidades iniciais.

As sequências didáticas podem ser usadas em qualquer disciplina e normalmente usam-se os conhecimentos de forma interdisciplinar. As ações são desenvolvidas em caráter modular e levam em conta tanto a oralidade quanto a escrita. Os problemas de ortografia podem ser tratados na produção escrita sem dificuldade dentro dos módulos, até na revisão final do texto para a escrita final. Para tanto, propõe-se um trabalho que aborde questões gramaticais e ortográficas, mas de maneira lógica, contextualizada e racional. Compreende fontes escritas, orais e gramaticais com base em gêneros textuais, dando um maior sentido ao aprendizado com situações reais de escrita e destino certo para suas produções. O ponto de partida da nossa sequência didática é o método analítico da alfabetização, também chamado global, pois parte do gênero autobiografia e segue em um trabalho sistemático de variação linguística, ortografia, pontuação, escrita e reescrita de texto.

A sequência didática que propomos apresenta como centro dos estudos da língua o gênero autobiografia, que segundo Marcuschi (2008) situa-se no domínio discursivo instrucional e interpessoal. O texto final dos alunos será divulgado em um blog, que são os diários pessoais na rede; uma escrita autobiográfica com observações diárias ou não (MARCUSCHI, 2008, p. 202). Para justificar a escolha do blog no produto final da sequência, tomaremos as seguintes considerações:

Do ponto de vista dos gêneros realizados, a internet transmuta de maneira bastante radical entre os gêneros existentes e desenvolve alguns realmente novos. Contudo, um fato é incontestável: a internet e todos os gêneros ligados a ela são eventos textuais fundamentalmente baseados na escrita. Na internet a escrita continua essencial. (MARCUSCHI, 2008, p. 199)

Dessa maneira, apresentaremos a seguir o esquema da sequência didática, partindo-se da apresentação da situação (considerando que o gênero se acha ancorado em alguma situação concreta), produção inicial (em que os alunos farão a primeira produção textual, ou seja, a primeira versão da autobiografia), seguindo-se de cinco módulos (que trabalharão pontuação, coesão e coerência, reflexões sobre o fenômeno de iotização e variação linguística) até a produção final para a postagem no blog da escola.

3. Sequência didática de produção textual de autobiografia, observando o fenômeno de itiotização

APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO	OBJETIVO GERAL
AULA 01	
<p>Expor aos alunos os conteúdos que serão destes. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2001) afirmam que os alunos percebem, imediatamente, quais vão trabalhar” (DOLZ; NOVERRAZ, 2001).</p> <p>Assistir ao filme “Mãos Talentosas” que conta a história de um menino filho de uma diarista analfabeta que se tornou um músico famoso em fatos reais). Filme disponível em https://www.youtube.com/watch?v=GKcF...</p> <p>Após a visualização da história do filme, ressaltando os pontos de interesse, fazer as seguintes perguntas: Como era a vida do menino? Sua mãe conseguia ajudá-lo nas tarefas? De que forma ele era tratado na escola? Quem era o maior neurocirurgião do mundo? Da história, o que você gostaria de preservar? É possível conseguirmos realizar tal realização de outras formas de conseguirmos tal realização.</p>	
AULA 2	
<p>Apresentar aos alunos a proposta da sequência didática de contar a história de vida deles em um texto escrito, assim como o filme conta a história verdadeira. Discutir o gênero textual biografia e que eles conhecem, onde o autor conta a sua própria história.</p> <p>Peculiaridades do gênero:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Objetivo: Contar sua própria história2. Características: apresenta informações pessoais3. Obedece a uma ordem: cronológica ou temática4. Os verbos podem ocorrer no passado, presente e futuro5. A linguagem é direta, clara e objetiva6. Emprega o padrão culto da língua. <p>Apresentar no datashow um exemplo de itiotização entre um e outro gênero, oralmente e por escrito.</p>	

<p>Deixar claro:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O tipo de gênero que será trabalhado • A quem se dirigirá a produção (aluno) • Que forma assumirá a produção (auto) • Quem participará da produção (todos) <p>Esclarecer que para que aconteça a divulgação, que trabalhar bem o texto, em várias etapas, devem ser trabalhados e esclarece a flexibilidade que surgirem ao longo do desenvolvimento.</p> <p>Há algumas diferenças na forma que falamos, devemos empregar uma determinada forma caso da proposta em questão, que será divulgada em padrão, à qual irão se adequando ao desenvolvimento das etapas propostas para a organização do texto. Trabalhar seguindo as etapas propostas.</p>	
CONTEÚDOS	
<ul style="list-style-type: none"> • Gênero textual: Autobiografia; • Leitura e interpretação de texto; • Produção Textual; • Estrutura Textual; • Coerência e coesão; • Ortografia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Desenvolver um trabalho cujo enfoque principal seja o uso da linguagem oral (ouvir, falar e interagir) e escrita (leitura e produção escrita de texto), considerando a análise reflexiva sobre a língua e linguagem, promovendo não somente a apropriação da leitura e da escrita, mas também o letramento, no processo de ensino-aprendizagem.
OBJETIVOS ESPECÍFICOS	METODOLOGIA
<p>Desenvolver a capacidade de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Produzir uma autobiografia; • Revisar textos em parceria com os colegas ou individualmente; • Participar de situação de leitura; • Trabalhar habilidades de organização de ideias por meio da escrita do texto autobiográfico; • Revisar textos do ponto de vista or- 	<ul style="list-style-type: none"> • Aula expositiva: promoção de diálogo professor x alunos; aluno x professor; aluno x aluno; • Atividades individuais e em dupla; • Exposição de filme; • Trabalho com poema; • Roda de conversa sobre o entendimento do poema, filme trabalhados e assuntos correlatos à produção textual; • Produção textual individual; • Publicação do texto final no blog da escola.

tográfico;	
<ul style="list-style-type: none">• Reconhecer diversidades textuais e os contextos de uso.	

PRODUÇÃO INICIAL (MÓDULOS 1,2,3,4 E 5)
AULA 3
<p>Após a apresentação da situação, propor que realizem a escrita da autobiografia. Segundo Dolz, Noverraz e Schnewly (2004), a produção “permite ao professor avaliar as capacidades já adquiridas e ajustar as atividades e os exercícios previstos às possibilidades e dificuldades reais de uma turma” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 100).</p> <p>Trabalhar os elementos de estrutura do texto e ordem cronológica. Apresentar de preferência em datashow:</p> <ul style="list-style-type: none">• Uma autobiografia em forma de poema (estrutura em verso). Retomar o que é verso e o que é estrofe. Demonstrar as peculiaridades do poema.• Uma autobiografia em prosa (a mesma trabalhada anteriormente) e solicitar que façam a distinção oralmente do que eles visualizam na diferença estrutural de um e de outro texto. Pontuar a observação das margens esquerda e direita, recuo de escrita inicial, letra maiúsculas, a introdução, o desenvolvimento e a conclusão, que devem estar presentes em forma de parágrafos em suas produções. Texto disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/colet_ml.pdf (Acesso out. 2015). <p>Entregar uma atividade contendo a autobiografia em prosa, com a ordem dos fatos apresentadas fora da ordem cronológica, para que os alunos enumerem e reescrevam conforme o texto inicial, observando os elementos de estrutura (margens, recuo, organização cronológica, entre outros).</p> <p> Ao término da atividade, realizar a correção coletiva e verificar se tiveram dificuldade ou não. Conversar sobre a importância da organização das ideias, da sequência de fatos da ordem do texto, para que o nosso interlocutor consiga entendê-lo. Explicar que escrevemos o texto para alguém que vai ler e este precisa estar claro e organizado o suficiente.</p>
AULA 4
<p>Trabalhar elementos de coesão e de coerência dos textos dos alunos, selecionando trechos dos seus textos sem identificação de autoria (como é uma autobiografia, atribuir nomes fictícios para não gerar nenhum constrangimento). Recortá-los (escrever os trechos) e expor em lâminas de projeção ou datashow. Ler juntamente com os alunos fazendo perguntas do tipo: A mensagem a ser passada está clara? Há uma forma de melhorarmos o entendimento do que se queria dizer? De que forma podemos fazer isso?</p> <p>Após a análise oral coletiva dos trechos, pedir que reescrevam os trechos no caderno na melhor forma que consigam comunicar o que se queria dizer (individualmente).</p>
AULA 5
<p>Pontuação. Conversar com os alunos que quando falamos algo utilizamos os recursos do tom de voz, expressões, gestos, entre outros elementos. No caso dos textos escritos, para que nos façamos entender, faz-se necessário pontuarmos o texto adequadamente, pois os sinais de pontuação funcionam como o tom de voz, expressões e gestos na fala. Sem os sinais, todo o sentido do texto pode ser comprometido.</p> <p>Distribuir uma atividade contendo os sinais de pontuação (revisar) e o texto “A herança”. Texto disponível em http://www.recantodasletras.com.br/mensagens/1094968 (Último acesso out. 2015). Ler a atividade com os alunos explicando os pontos principais. Comentar: É possível saber para quem o falecido deixou sua fortuna? Por quê? O que prejudicou o</p>

entendimento do texto escrito pelo homem rico?

Realizar a correção no quadro da atividade.

AULA 6

Para introduzir o trabalho com a iotização (certamente identificada em alguns textos dos alunos) perguntar: Alguém já ouviu falar em variantes linguísticas? O que vocês entendem por variantes linguísticas?

Talvez alguém tenha uma noção do que seja, mas não tão aprofundada. Levar os alunos à sala de informática da escola e solicitar que pesquisem sobre o assunto de forma que consigam responder as perguntas:

- O que é variação linguística?
- Quais variantes são possíveis observar em nossa língua?
- Cite exemplo de variação linguística.
- Podemos dizer que uma ou outra forma de escrever ou falar é “certa” ou “errada”? Por quê?
- Qual a importância de conhecermos as variantes linguísticas?

Após a pesquisa, retornar para a sala de aula, promover uma discussão sobre o assunto e permitir que socializem suas pesquisas.

Acentuar o respeito que devemos ter com as variantes linguísticas e que não existe uma melhor ou pior forma de se falar, apenas diferentes, que cada situação de comunicação pode suscitar uma forma adequada de nos comunicarmos.

Expandir a discussão sobre variação linguística. Explicar melhor a expressão e apresentar o slide do link: <http://pt.slideshare.net/marciasimone3/aula-04-variacao-linguistica> (Último acesso out. 2015). Deixar claro o respeito às variantes, mas explicitar a importância de dominar a variante padrão.

Para consolidar o entendimento do assunto e introduzir o trabalho com a iotização identificada nos textos, apresentar a atividade contendo a Autobiografia de Marcos contendo palavras similares as que os alunos escreveram. A despalatalização ou iotização é o nome dado ao processo em que se ocorre a transformação de fonemas palatais em um nasal ou oral. Casos como *teio* (*tenho*) do texto que veremos a seguir é um exemplo dessa ocorrência. Acontece aí uma vocalização da consoante lateral palatal /lh/.

AUTOBIOGRAFIA

Mi chamu Marcos Santos Silva, naci em Porto Seguro na Bahia. Teio 13 anos. Moro cum meu pai, mia mãe e meus irmau. Trabaio na oficina de bicreta na esquina aqui di caza. Goto de dança aroxa e sai com meus amigu.

Perguntar em que tipo de variante o texto foi escrito. Após termos trabalhado sobre variantes linguísticas, o que você diria da escrita de Marcos em sua autobiografia? Podemos dizer se está certa ou errada? Explique com base no que trabalhamos.

Após discussão, solicitar que reescrevam o texto, utilizando a variante padrão. Disponibilizar dicionário e permitir que realizem a atividade em dupla.

Deixar que dois ou três alunos dirijam-se até ao quadro e juntos corrijam a atividade.

Escrever novamente trechos dos textos dos alunos (tendo os mesmos cuidados como no trabalho anterior com elementos de coesão e coerência). Entregar os trechos dos textos em papel ofício para que os alunos em dupla os reescrevam, observando a pontuação e a variação.

AULA 7

Este é o momento de *capitalizar as aquisições*. Em roda de conversa, relembrar oralmente com os alunos todos os assuntos que trabalharam desde o primeiro dia de aplicação da sequência didática.

Entregar a atividade de “capitalização de aquisições” para que os alunos em grupos de 04 alunos realizem a síntese do que trabalharam por escrito.

O QUE

O QUE APRENDEMOS?

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

TRABALHAMOS?	
<p>Qual gênero textual?</p> <p><i>Autobiografia</i></p>	<p><i>Função do gênero: O autor contar a sua própria história de vida;</i></p> <p><i>Características: apresenta informações pessoais;</i></p> <p><i>Obedece a uma ordem: cronológica ou de importância;</i></p> <p><i>Os verbos podem ocorrer no passado, presente e futuro;</i></p> <p><i>A linguagem é direta, clara e objetiva;</i></p> <p><i>Emprega a variante padrão da língua.</i></p>
<p>Para quem escrever?</p> <p><i>Para os alunos da escola, professores, funcionários e pais.</i></p>	<p>Como devemos escrever?</p> <p><i>Com a maior clareza possível, analisando tudo o que for escrito, lendo e relendo, quantas vezes for preciso, para que os interlocutores consigam entender precisamente o que queremos dizer.</i></p>
<p>Destino do texto?</p> <p><i>Blog da Escola</i></p>	<p>Qual a responsabilidade da escola ao publicar textos dos alunos? Qual a variante linguística da escola?</p> <p><i>A escola é responsável pela aprendizagem da variante padrão, pois é através do domínio desta que eles terão condição de competitividade frente às demandas sociais às quais defrontarão ao longo de suas vidas, portanto suas publicações devem transparecer o trabalho eficiente em sala de aula.</i></p>
<p>Texto em prosa e em verso</p>	<p>Qual a diferença entre um e outro?</p> <p><i>A maior parte dos textos que escrevemos é escrito em prosa: cartas, bilhetes, histórias em geral. São os textos que utilizam toda a pauta e são divididos em parágrafos. Já os textos em versos são os poemas e as músicas, que normalmente denotam poesias rimadas ou não. São divididos em versos: linha e estrofes: conjunto de linhas.</i></p>
<p>Pontuação</p>	<p>Qual a importância? Explique.</p> <p><i>É um dos elementos de maior importância para dar sentido ao texto. Sem ela não conseguimos nos fazer entender pelo interlocutor dos nossos textos, que poderão interpretá-los de forma diferente da qual gostaríamos nos fazer entender.</i></p>
<p>Variante linguística</p>	<p>O que é? Existe uma melhor ou pior?</p> <p><i>São formas variadas de se comunicar dentro de um mesmo sistema linguístico. Não podemos considerar uma melhor ou pior que a outra, apenas diferentes.</i></p>
<p>Para que servem os conhecimentos trabalhados na sequência didática?</p>	<p><i>Resposta pessoal</i></p>

PRODUÇÃO FINAL

AULA 8

Para a realização da produção final, solicitar aos alunos que, de posse de todos os conhecimentos trabalhados em sala de aula ao longo do desenvolvimento da sequência didática, reescrevam seus textos observando a necessidade de trabalhar os elementos de estrutura, coesão, coerência, ortografia, pontuação, entre outros. O professor deverá circular pela sala orientando os alunos a consultarem o caderno e o material que trabalharam na sala de aula.

Trabalhar diretamente a escrita dos alunos até o ponto necessário, para que todos tenham conseguido atingir seus objetivos.

Se for preciso, trocar os textos com um dos colegas depois de reescritos, para que estes pontuem oralmente se há algo no texto do colega que está prejudicando o entendimento e o que precisa adequar (avisar que o máximo que poderão fazer no texto do colega é marcar a lápis o que deseja pontuar após a leitura).

Após a elaboração e reelaboração das autobiografias, ir até a sala de informática com a turma para publicar os textos no blog da escola.

Divulgar o blog entre alunos, funcionários, educadores e pais para que estes acessem e tenham conhecimento do trabalho.

AVALIAÇÃO

A avaliação será concebida com questionários, comentários, análise da expressão oral e produção textual.

RECURSOS

Notebook, caixa de som, datashow, scanner ou retroprojetor (para capturar ou expor os textos), lousa, pilotos coloridos (quadro e cartaz), cartolina, lápis de cor, diversidade de gêneros textuais (propaganda de loja, livro, jornal, revista, DVD, carta, bilhete, crônica, história em quadrinho, resenha...), folhas de sulfite, cópias da música impressa (suficiente para todos os alunos).

4. Considerações finais

Reconhecidamente, não há como negar a diversidade linguística do nosso país. Logo, é grande a responsabilidade do educador em apreciar as variações linguísticas, promovendo o respeito e aceitação mútua. Esta postura também é um ato social, demonstrando para os educandos que as diferentes formas de comunicação são eficientes, mas que o aprendizado da língua padrão também se faz necessário. Isso é o que acreditamos ser um ensino culturalmente sensível, tendo em vista a pluralidade cultural. As aulas de língua materna deverão ir além do ensino do sistema da língua, das ações comunicativas e informacionais, ao se considerar o poder da educação como transformadora social.

Do ponto de vista teórico, podemos concluir que a proposta de trabalho em sequências didáticas: compreende a língua como um conjunto de práticas sociais; não separa a oralidade da escrita como se fossem dois domínios dicotômicos; não neutraliza o trabalho com a língua; proporciona ao aluno conscientizar-se para que ele desenvolva um trabalho mais claro e autorregulado na produção textual escrita; possibilita ao professor identificar problemas específicos e acompanhar as produções escritas individualmente.

Para empreender um trabalho eficiente, voltado para a formação do aluno de forma que ele viva ativamente na sociedade, é preciso que a

escola ofereça atividades didáticas voltadas para o desenvolvimento de habilidades de leitura, oralidade e escrita, considerando as reflexões sobre a língua e linguagem, a fim de tornar o aluno um competente usuário da língua em diversas situações comunicativas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL, LDB. Lei 9394/96 – *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização & linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2004.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. São Paulo: Ática: 2000.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p. 21-39.

FREIRE, Paulo. *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

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

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

**O FENÔMENO DA VARIAÇÃO
DA CONCORDÂNCIA VERBAL DE 3ª PESSOA DO PLURAL
EM REDAÇÕES DE ALUNOS DE UMA TURMA DE 8º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Eliane Gonçalves da Silva de Azevedo (UESB)

elinana2177@yahoo.com.br

Jorge Augusto Alves da Silva (UFBA/UESB)

adavgvstvm@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UFPB/UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

Propomo-nos, no âmbito desta pesquisa, a desenvolver um trabalho de intervenção cujas estratégias contribuam para que alunos dominem as possibilidades da concordância verbal de 3ª pessoa do plural nas diversas situações comunicativas. Na presente pesquisa, que se encontra em estágio inicial, buscaremos realizar um trabalho que explore a modalidade padrão da língua – assumindo-se o desafio de ir além da prescrição da tradição gramatical como uma doutrina absolutista. Nesse sentido, o nosso estudo, além de avançar nas questões concernentes à dificuldade de concordância verbal na modalidade escrita da língua, procurará estabelecer comparação entre os nossos dados e os analisados por Barbosa (2015), Batista (2015) e Nogueira (2015). A coleta de dados será realizada pela pesquisadora responsável e se constituirá a partir da seleção de ocorrências marcadas pela ausência da concordância verbal em textos escritos, com base dissertativa, em situação normal de sala de aula, em uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pública em Vitória da Conquista.

Palavras-chave: Concordância verbal. Ensino Fundamental.
Pesquisa-ação. Vitória da Conquista.

1. Introdução

O trabalho com a produção de textos escritos em sala de aula tem se tornado um grande desafio para os professores de língua materna e os problemas decorrentes dele consistem em preocupação constante de diversos pesquisadores.

São vários os problemas linguísticos nos níveis morfológico, sintático, semântico, discursivo e lexical detectados nas produções de textos de alunos do ensino fundamental e médio de escolas públicas e privadas brasileiras. Um desses problemas que merece destaque é a dificuldade de concordância verbal na modalidade escrita da língua.

Na escola, todo o trabalho voltado à concordância verbal é pautado na variedade culta, descrita na gramática normativa. De acordo com a regra geral que rege esse tipo de concordância (fenômeno que não ocorre apenas na língua portuguesa, bem como em outras línguas), o verbo deve concordar em número e pessoa com o sujeito. Este possui marcas de número e pessoa, que também aparecem naquele e que permitem a identificação do sintagma sujeito mesmo quando ele não está realizado foneticamente na oração.

Por outro lado, no que tange ao uso da língua, é possível perceber que nem sempre tal concordância se realiza. Isso porque os alunos transpõem a variante oral não padrão, própria do seu meio social, para as produções escritas realizadas. Essa contradição entre o que é apresentado como norma e, o que, de fato, ocorre é um fator que merece toda atenção e um estudo acurado.

Dessa forma, ainda que alguns estudos sobre a concordância verbal já tenham sido realizados, sobretudo no âmbito da modalidade oral, um trabalho voltado para esse problema relacionado a produções textuais escritas torna-se também de extrema pertinência, não apenas para se somar a outros bastante relevantes, tais como os desenvolvidos por Barbosa (2015), Batista (2015) e Nogueira (2015) – aos quais trataremos mais adiante –, mas porque há ainda muitos aspectos a serem explorados sobre a questão.

Indubitavelmente, nenhum estudo se sustenta em conjecturas, ou seja, não basta apenas levantar hipóteses sobre a questão da concordância verbal em textos escritos de alunos do ensino básico, mas, identificado o problema, criar iniciativas que possam convergir para sua superação.

2. O ensino da língua portuguesa como caráter normativo

No que diz respeito ao ensino de língua portuguesa, a gramática tem-se constituído, quase que exclusivamente, preocupação dos professores, sobretudo do ensino fundamental e médio, pois o trabalho que tem sido realizado com a mesma em sala de aula não tem alcançado o objetivo pretendido: que os alunos falem e escrevam de acordo com a norma culta padrão, configurando-se como “bicho-papão” por uma parte considerável de alunos, que, apesar de estudarem a gramática durante toda a sua vida escolar, pouco proveito tem tirado desse conhecimento.

O baixo nível de desempenho linguístico que os alunos cada vez mais têm demonstrado quanto à utilização da língua, quer seja na modalidade oral, quer na escrita, tem sido uma das deficiências que podem ser apontadas como resultantes da crise do sistema educacional brasileiro, exposta nos resultados pífios que grandíssima parte dos alunos tem apresentado nas avaliações de desempenho escolar (Prova Brasil, por exemplo) a que são submetidos com constância. Sobre essa questão, uma das queixas mais frequentes dos professores de língua portuguesa é o desinteresse dos alunos pela leitura e produção de textos escritos, o que gera dificuldades na realização de atividades escolares também em outras disciplinas, visto que o conteúdo ensinado pela escola está diretamente ligado à competência linguística dos discentes.

Essa falta de domínio gramatical gera insegurança nos alunos, estabelecendo-se como um dos principais entraves no que tange à produção textual em sala de aula, como apontado acima. No entanto, é importante destacar que escrever extrapola o codificar a fala por meio de sinais gráficos, ou seja, o fato de um texto não estar escrito gramaticalmente de forma satisfatória não significa que quem o produziu apresente dificuldades no uso da linguagem coloquial, pelo contrário, demonstra apenas que ele não domina os recursos específicos da modalidade escrita, que, como sabemos, possui normas próprias, tais como regras ortográficas, de pontuação, de concordância, de uso de tempos verbais. Por outro lado, a simples utilização dessas regras e de diversos outros recursos da norma padrão não garantirão que um texto seja bem escrito.

O grande objetivo do ensino de língua portuguesa é levar os alunos a lerem e escreverem razoavelmente bem, todavia, o estudo da gramática normativa não tem ajudado neste sentido, isto é, a forma como vem sendo trabalhada em nossas escolas não tem sido um meio apropriado para desenvolver o desempenho do aluno na leitura e na escrita. Isso se deve ao fato de a gramática ter-se resumido a um instrumento de ensino puramente normativo, de ela ter-se transformado em uma doutrina absolutista destinada exclusivamente à correção dos “erros linguísticos” dos alunos. Nesse sentido, sua ação tem sido mais que inútil, tem sido desastrosa.

O ensino do português padrão visto por este prisma é desencorajador e tem demonstrado ser ineficaz. Todavia, não se deve desconsiderar que é papel da escola propiciar ao aluno o acesso à variante culta, relacionada a um determinado grau de domínio da leitura e da escrita. Ou seja, é fundamental que fique claro que, na escola, a variedade culta da língua

deve ser ensinada. Contudo, as demais variedades devem ser respeitadas.

Nessa perspectiva, concordamos com a afirmação de Possenti (2000) de que “o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja apreendido”. (POSSENTI, 2000, p. 17). As razões pelas quais não se aprende, ou se aprende, mas não se usa um dialeto padrão estão antes relacionadas, em grande medida, a valores sociais e um pouco com estratégias escolares discutíveis. Acrescente-se que esse padrão é, em especial, o escrito, de acordo com este autor.

Infante (1991) acredita que os alunos raramente apresentam dificuldades em se expressar através da fala coloquial. Os entraves surgem quando os discentes necessitam se expressar formalmente (de acordo com as normas da gramática tradicional), e, principalmente, ao produzirem um texto escrito, quando estes devem ter bem nítida a existência de diferenças marcantes entre o falar e o escrever.

É exatamente essa não diferenciação entre o que se fala e o que se escreve que nós, professores de língua materna, observamos constantemente nas produções textuais de nossos alunos. São constatadas dificuldades que vão dos níveis morfológico, sintático e semântico ao discursivo e lexical. Dentre esses problemas, os que com mais incidência são percebidos são os referentes à concordância verbal.

Assim sendo, esse fato foi motivador para o desenvolvimento do projeto que ora se apresenta. Nele, buscar-se-á realizar um trabalho que explore a modalidade padrão da língua – assumindo-se o desafio de ir contra o ensino da gramática normativa como uma doutrina absolutista –, e que, além de avançar nos estudos concernentes à dificuldade de concordância verbal na modalidade escrita da língua, procurará, sobretudo, criar estratégias eficazes para sua superação.

3. Metodologia

Pela natureza do presente trabalho, conduziremos seu esquadriamento e consecução ao método da pesquisa-ação, por se tratar de um modelo de investigação científica cuja aplicabilidade no campo educacional tem se mostrado bastante relevante e eficaz, segundo estudiosos da área, pois (i) traz significados importantes nos processos de ensino/aprendizagem; (ii) trabalha dialogicamente com a prática rotineira do

ensino e com a teoria; (iii) é capaz de avaliar novas metodologias e situações pedagógicas, por vezes, desconsideradas nas pesquisas tradicionais.

David Tripp (2005) considera a pesquisa-ação como uma forma de investigação-ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que será tomada para melhorar uma prática, e acrescenta que, para que ela tenha validade científica, é importante que essas mesmas técnicas atendam aos critérios comuns aplicados em outros tipos de pesquisa acadêmica. Além disso, apesar de ela se consagrar como uma pesquisa de caráter pragmático, diferencia-se tanto da prática quanto da pesquisa científica tradicional, posto que ao mesmo tempo em que altera o que está sendo pesquisado, é limitada pelo contexto, bem como pela ética da prática.

Para descrever a pesquisa-ação, Tripp (2005) elenca características peculiares ao método, tratando-o como uma investigação inovadora, contínua, proativa estrategicamente, participativa, intervencionista, problematizada, deliberada, documentada, compreendida, disseminada.

Na área da educação, autores como Miranda & Resende (2006) não apenas defendem sua aplicação, como também enfatizam a importância da sua utilização, por entenderem que a pesquisa-ação é um veio privilegiado e muito útil para que seja travada uma discussão sobre um dos maiores impasses enfrentados pelos professores: a relação entre a teoria e a prática. De acordo com as autoras, ela é uma espécie de pesquisa que articula a relação teoria/prática, fazendo da investigação uma ação que possibilita ao pesquisador uma atuação efetiva sobre a realidade estudada. De certa maneira, esse tipo de pesquisa trabalha com polos antes contrapostos e considera a intervenção social na prática como seu princípio e fim último. Para as pesquisadoras, finalmente, é benéfico adotar a pesquisa-ação como uma das possibilidades de intervenção na realidade, pois as pesquisas científicas tradicionais não conseguem fazê-lo, principalmente pelo fato de não aceitarem uma realidade subjetiva, construída e sustentada por meio dos significados dos atos individuais.

3.1. Elementos da pesquisa

Os dados que constituirão o *corpus* da pesquisa correspondem a produções textuais escritas de uma turma do 8º ano do ensino fundamental de uma escola pertencente à rede pública estadual de ensino. A coleta de dados será realizada pela pesquisadora responsável, professora da

turma, em situação normal de sala de aula. Será constituída da seleção de 35 produções textuais escritas, com base dissertativa, visando a ocorrências marcadas pela ausência da concordância verbal.

As amostras serão produzidas no Colégio Estadual Polivalente de Vitória da Conquista, município situado no Sudoeste baiano. A unidade escolar está localizada na Avenida Guanambi, s/n, no Bairro Brasil (zona periférica da cidade).

4. Sínteses das pesquisas das autoras

Teremos como objetivo, no estudo em questão, estabelecer comparação entre os dados a serem analisados na pesquisa e aspectos conceituais de dados das investigações científicas realizadas por Barbosa (2015), Batista (2015) e Nogueira (2015). Isso por acreditarmos que essas pesquisas serão de extrema valia para o desenvolvimento do nosso trabalho. A seguir, um esboço do trabalho das três autoras.

Em seu estudo intitulado *Uma Relação de Intimidade ou Um Fosso Profundo Entre Sujeito e Verbo: Estudo da Concordância Verbal de 3ª Pessoa do Plural no 9º Ano*, Barbosa (2015) objetivou analisar os índices de aplicação das regras de concordância de 3ª pessoa do plural nos textos escritos dos alunos do 9º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Francisco Antônio de Vasconcelos, localizada na comunidade quilombola de Cabeceira, zona rural de Vitória da Conquista – Bahia, cujo corpo discente é composto por moradores da localidade e de comunidades vizinhas não quilombolas.

Foram selecionados, aleatoriamente, 20 (vinte) textos, observando na escolha apenas o critério de 10 (dez) textos de discentes do sexo masculino e 10 (dez) textos de discentes do sexo feminino, com idade entre 14 e 17 anos. A pesquisadora selecionou um número idêntico de alunos de cada sexo por entender a importância e a necessidade de quantificar os textos analisados na mesma proporção (masculino e feminino) para que pudesse mensurar o uso da concordância verbal na variante sexo. As ocorrências analisadas totalizaram 402 e o programa utilizado foi o *Goldvarb 2001*.

Para a realização deste trabalho, de natureza sociolinguística, ela se apoiou, sobretudo, na tradição gramatical em: Cegalla (2005); Cunha e Cintra (2008); e na teoria da tradição linguística em: Silva (2003 e 2005); Bagno (2003 e 2011); Hora (2004); Franchi (2006); Perini (2007); Fara-

co (2008); Neves (2011 e 2013); Castilho (2012); Martelotta (2013); Vieira e Brandão (2013).

As conclusões a que chegou a autora foram as seguintes:

- (1) Do ponto de vista das variáveis linguísticas, a pesquisa mostrou que há uma tendência para a aplicação da regra de concordância entre o sujeito e o verbo quando aquele é não-realizado, quando o sujeito está anteposto ao verbo e quando o sujeito é retomado por uma oração relativa ou pelo pronome relativo *que*. Os dois fatores que mais desfavorecem a aplicação da regra de concordância são o sujeito posposto com sintagma preposicionado, seguido do sujeito posposto, o que o utente interpreta como um sujeito que não é o agente da ação verbal. A tabela abaixo exemplifica essas conclusões:

Realização e posição do sujeito	Ocorrências	Frequência	Peso Relativo
Sujeito anteposto	184/238	77,3%	,51
Sujeito não-realizado	81/105	77,1%	,52
Sujeito anteposto com interveniente	13/18	72,2%	,48
Sujeito retomado por um relativo/relativa	16/23	69,6%	,51
Sujeito posposto	6/16	37,5%	,18
Sujeito anteposto com SPrep	½	50%	,16
Total das ocorrências	301/402	74,9%	

Input: 0.761

Significância: 0.008

TABELA 03 – Aplicação da regra de concordância verbal segundo a variável realização e posição do sujeito

- (2) A concordância nominal do sujeito é paralela à aquisição da marca de plural nos verbos por influência mútua. O que levou a pesquisadora a crer que não havendo concordância nominal no sujeito, a concordância verbal não é estimulada. Assim também acontece com a indicação do plural no sintagma nominal sujeito, o que, segundo ela, é bastante relevante, pois ao deixar de aplicar a regra de concordância de número no sintagma nominal sujeito, o utente o faz também com o verbo, o que se comprova a partir da tabela abaixo:

TABELA 01
Aplicação da Regra de Concordância segundo a variável Concordância Nominal no Sujeito

Concordância nominal no sujeito	Ocorrências	Frequência	Peso Relativo
Com concordância nominal	75/112	67%	,54
Sem concordância nominal	3/6	50%	,03
Total de ocorrências	78/118	66,1%	
Input: 0.749		Significância: 0.005	

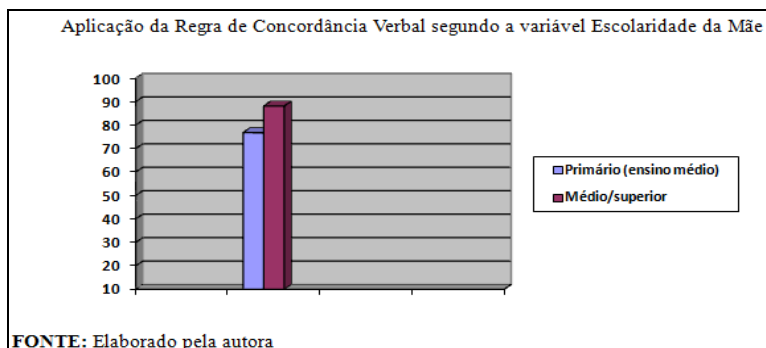
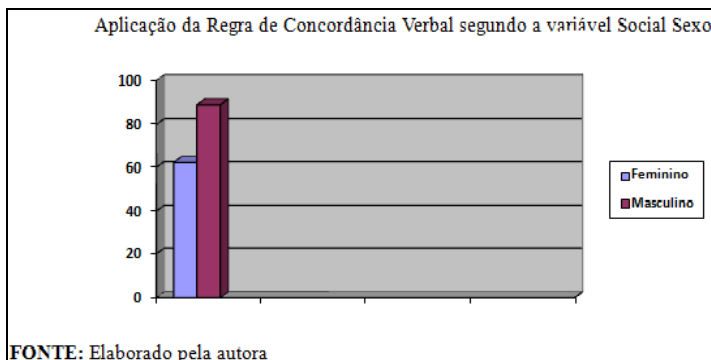
(3) A saliência fônica se mostrou também produtiva no favorecimento da aplicação das regras de concordância, apontando que a ditongação e/ou mudança na qualidade amalgamada ao acréscimo de segmento com supressão da semivogal do singular ou mudança de tonicidade é o fator que mais favorece a aplicação das regras de concordância, seguida da nasalização, sem envolver qualidade, e do acréscimo do segmento plural.

A tabela abaixo mostra isso:

Aplicação da Regra de Concordância Verbal segundo a variável Saliência Fônica

Saliência Fônica	Ocorrências	Frequência	Peso Relativo
Nível 1 (bebe/bebem)	13/16	81,2%	,55
Nível 2 (fala/falam)	107/155	69%	,43
Nível 3 (faz/fazem)	7/9	77,8%	,50
Nível 4 (tá/tão; vai/vão; bateu/bateram; viu/viram; foi/foram; disse/disseram)	165/207	79,7%	,56
Nível 5 (veio/vieram; é/são)	9/15	60%	,31
Total de ocorrências	301/402	74,9%	
Input: 0.749		Significância: 0,000	

(4) Ao serem investigadas as variáveis extralinguísticas, a pesquisadora verificou que o gênero/sexo dos informantes e a escolaridade da mãe são fortes influenciadores para a realização da concordância verbal. Observemos os gráficos a seguir, cujos dados corroboram as conclusões deste ponto.



Para desenvolver a dissertação “Os laços da concordância verbal” – baseada na sociolinguística variacionista –, Batista (2015), por sua vez, amparou-se em Faraco (2008), Franchi (2006), Hora (2004), Labov (1972), Lucchesi (2004), Neves (2000; 2013), Silva (2003; 2005), Scherre (2005), Vieira (2013), Cunha e Cintra (1985), entre outros, com o propósito de analisar o uso da concordância verbal em terceira pessoa do plural nos textos de alunos do 9º ano do Colégio da Polícia Militar – CPM Eraldo Tinoco, na cidade de Vitória da Conquista – BA.

Nas três primeiras seções, a estudiosa, inicialmente, analisa termos como língua, gramática, normas e variação, a fim de situar o leitor acerca das escolhas que guiarão a pesquisa. Em seguida, discorre sobre o fenômeno da concordância verbal, estabelecendo um diálogo entre a tradição gramatical e a tradição linguística e, dando continuidade, apresenta, na metodologia, como foi realizado o estudo, informando a quantidade

de informantes, o local da pesquisa e os tipos de atividades desenvolvidas.

Assim como Batista (2015), a pesquisadora também selecionou 20 informantes: 10 do sexo masculino e 10 do sexo feminino. O programa utilizado também coincidiu – *Goldvarb 2001*. O total de ocorrências foi de 406.

De acordo com Barbosa (2015), a análise dos dados se mostrou significativa para a aplicação da concordância entre o verbo e o sujeito, quando este está imediatamente anteposto ao verbo, enquanto que, a posição do sujeito na análise desfavoreceu a aplicação da regra; os discentes demonstraram uma boa aplicabilidade da concordância verbal nas situações de posposição do sujeito nos exemplos que foram utilizados; apenas 40% dos discentes não conseguiram fazer a retomada do sujeito pelo pronome relativo, conforme tabela abaixo:

Realização e Posição do Sujeito	Realização /Ocorrência	Frequência %
Sujeito imediatamente anteposto ao verbo “Zezé de Camargo e Luciano são exemplos de humildade e esperança.” (A.F.N.).	197/210	93.8%
Sujeito não realizado “...fizeram vários shows.”	147/156	94.2
Sujeito imediatamente posposto “Berraram Fred e Márcio ao mesmo tempo.” (A.S.B.).	11/13	84.6
Sujeito anteposto ao verbo com uma relativa “... eles produziram música que não fizeram sucesso.” (M.O.S.).	23/27	85.2
Total das ocorrências	378/406	93.1

Tabela 10 - Realização e posição do sujeito na concordância verbal

A partir dos resultados da análise dos dados, a estudiosa concluiu também que os discentes identificaram significativamente o núcleo do sujeito, mas apresentaram dificuldades em fazer a transposição do sujeito quando ele estava constituído de vários elementos intervenientes. Além disso, foi detectado que os textos em que há um nível maior de monitoramento estão mais propensos à realização da concordância verbal em P6.

Com relação à condição socioeconômica das famílias, a partir dos dados analisados, Barbosa (2015) constatou que a classe social não é obstáculo para a realização da concordância verbal, pois alunos de classe baixa alcançaram índices excelentes de aplicação da concordância, conforme tabela 09:

Condição socioeconômica das famílias	Ocorrência / Total	Percentual	Peso relativo
Classe Alta (A)	71/73	97.3%	.67
Classe Média (M)	211/235	89.8%	.34
Classe Baixa (B)	96/98	98%	.73
Total	378/406	93.1%	

Input: 0.944

Significância: 0.007

Tabela 09 - A utilização da concordância verbal de acordo com a condição socioeconômica das famílias

No estudo *Variação linguística em Palmas de Monte Alto: análise da concordância verbal na escrita de estudantes do ensino fundamental*, Nogueira (2015) investigou a variação da concordância verbal de terceira pessoa do plural, em textos de alunos do 6º e do 7º ano do ensino fundamental, com faixa etária entre 11 e 18 anos de idade, do Colégio Municipal Eliza Teixeira de Moura, localizado na cidade de Palmas de Monte Alto – BA. Foram analisadas 621 ocorrências, produzidas por 20 informantes: 10 alunos residentes no campo e 10 alunos residentes na zona urbana.

No estudo, a autora objetivou identificar os fatores linguísticos e sociais que motivaram a ocorrência desse fenômeno e desenvolver, a partir da descrição realizada, uma proposta de intervenção didática que contribuísse para o ensino de língua portuguesa. A metodologia desenvolvida foi a da análise quantitativa da pesquisa sociolinguística variacionista, com base em Labov (2008) e também, a análise qualitativa. Para tanto, ancorou-se teoricamente, sobretudo em Monte (2012), Silva (2003 e 2005), Molica (2003 e 2011).

Do ponto de vista linguístico, elegeu as variáveis realização e posição do sujeito, concordância nominal no sujeito, indicação do plural no sintagma nominal sujeito, caracterização semântica do sujeito, tipos de verbo, saliência fônica e forma do último constituinte do sintagma nominal sujeito que está antes do verbo e, do ponto de vista extralinguístico, as variáveis diazonalidade, sexo, renda familiar, acesso à *Web*, acesso à leitura e monitoração discursiva.

Com base na análise dos dados apresentados nas tabelas e gráficos a seguir, a pesquisadora chegou a essas conclusões:

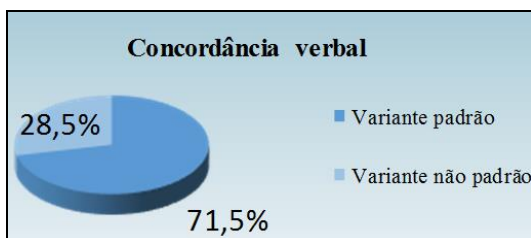
- (1) A ausência da marca de plural (ou marca zero) no português brasileiro é um reflexo do processo de transmissão linguística irregular aos nativos, que remonta do período colonial no Brasil, a qual está intimamente ligada ao meio rural, pois foram as popu-

lações rurais isoladas que mais sofreram erosão na flexão verbal de número, devido ao grau de isolamento desses falantes, processo que se estende também aos bairros mais afastados da cidade, por serem esses bairros, geralmente, formados por moradores de origem rural.

- (2) Embora a marca zero seja mais utilizada pelos falantes rurais, a pesquisadora acredita que, futuramente, esses falantes possam adquirir a norma culta, na direção de uma estratificação social mais ampla, pois se verifica uma tendência para a aquisição das marcas de plural nos verbos.
- (3) Não obstante a escolaridade seja um dos fatores que mais motiva a aplicação da marca explícita de plural nos verbos, conforme os resultados das pesquisas sociolinguísticas anteriormente citadas, o fator renda familiar se sobrepõe ao fator escolaridade.

	Ocorrências/Total	Frequência
PADRÃO	444 / 621	71,5 %
NÃO PADRÃO	177 / 621	28,5 %

**Tabela 1 – Distribuição geral dos resultados na amostra analisada
Perfil da variação da CV de P6 na escrita dos alunos**



**Gráfico 1 – Variação da CV de P6 na amostra analisada
Variáveis extralinguísticas (sociais)**

Diazonalidade

Fatores	Ocorrências	Percentual	Peso relativo
Urbano	290/360	80,6%	,59
Rural	154/261	59,0%	,36
Total	444/621	71.5%	

Tabela 2 – Aplicação da marca de plural em função da diazonalidade

Monitoração discursiva

Fatores	Ocorrências	Percentual	Peso relativo
Atividade [- monitorada]	315/457	68,9%	,44
Atividade [+ monitorada]	129/164	78,7%	,65
Total	444/621	71,5%	

Tabela 3 – Aplicação da marca de plural em função da monitoração discursiva

Renda familiar

Fatores	Ocorrências	Percentual	Peso relativo
Renda média	109/115	94,8%	,86
Renda baixa	335/506	66,2%	,39
Total	444/621	71,5%	

Tabela 4 – Aplicação da marca de plural em função da renda familiar

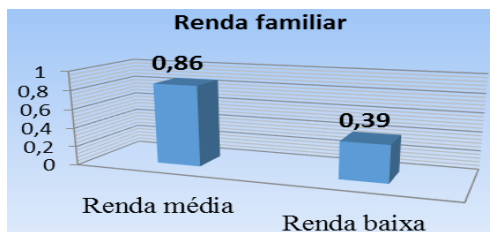


Gráfico 2 - Índice de concordância na variável renda familiar
Influência da renda familiar na variação da CV de P6

Acesso à leitura

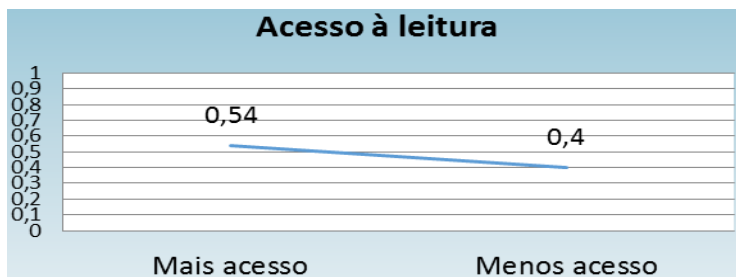


Gráfico 3 - Índice de concordância na variável acesso à leitura
Influência do acesso à leitura na variação da CV de P6

Sexo

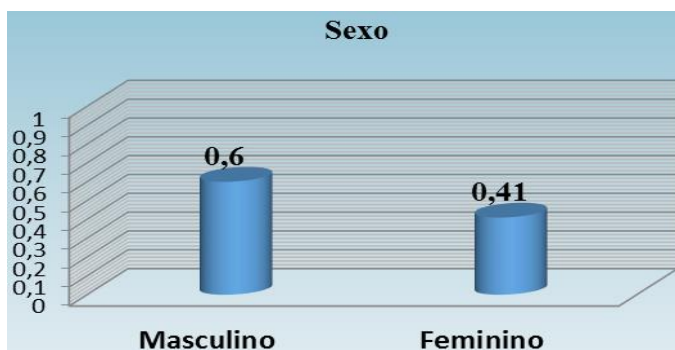


Gráfico 4 - Índice de concordância na variável acesso à leitura
Influência do fator sexo na variação da CV de P6

5. Considerações finais

Conforme se pôde observar, o texto apresentado trata de um esboço do que virá a ser a pesquisa *O fenômeno da variação da concordância verbal de 3ª pessoa do plural em redações de alunos de uma turma de 8º ano do ensino fundamental*. Como o estudo se encontra em estágio embrionário, desenvolveremos, futuramente, uma fundamentação teórica e uma análise de dados mais consistentes.

No entanto, apesar da exposição de reflexões iniciais de uma pesquisa em andamento, procuramos aqui mostrar não apenas o nosso interesse na temática da concordância verbal, mas, sobretudo, deixar claro que a nossa pesquisa parte da descrição e não da prescrição como visto tradição gramatical. Nesse sentido, o nosso estudo, além de avançar nas questões concernentes à dificuldade de concordância verbal na modalidade escrita da língua, procurará estabelecer comparação entre os nossos dados e os analisados por Barbosa (2015), Batista (2015) e Nogueira (2015), por acreditarmos que tal proposta poderá fornecer suportes teóricos para que se compreendam melhor os fenômenos que dizem respeito à tal variação.

E, somente a partir dessa percepção inicial sobre a realidade apresentada pelas autoras com relação ao fenômeno em estudo no espaço escolar, traremos uma proposta de intervenção pedagógica (um dos critérios do Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS),

plano de ação que contribuirá para que os alunos de uma turma do 8º ano do ensino fundamental dominem as possibilidades de concordância verbal nas diversas situações concretas de comunicação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, E. A. *Uma relação de intimidade ou um fosso profundo entre sujeito e verbo: estudo da concordância verbal de 3ª pessoa do plural no 9º ano*. 2015. Dissertação (de Mestrado). – Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, UESB, Vitória da Conquista.

BATISTA, R. da G. A. M. *Os laços da concordância verbal*. 2015. Dissertação (de Mestrado). – Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, UESB, Vitória da Conquista.

MIRANDA, M. G. de; RESENDE, A. C. A. Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, p. 511-518, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a11v1133.pdf>>.

NOGUEIRA, M. Z. A. *Variação linguística em Palmas de Monte Alto: análise da concordância verbal na escrita de estudantes do ensino fundamental*. 2015. Dissertação (de Mestrado). – Programa de Mestrado Profissional em Letras – ProfLetras, UESB, Vitória da Conquista.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: ALP, 2000.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Trad.: Lólio Lourenço de Oliveira. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>.

O GÊNERO LÍRICO E SUAS COLABORAÇÕES PARA O LETRAMENTO

Fernanda Dias de Oliveira (UEMS)
professoradeliteratur@yahoo.com.br

Fábio Dobash Furuzato (UEMS)
fabiodf71@yahoo.com.br

RESUMO

Há um percentual considerável de pessoas no ambiente escolar que acreditam que o gênero lírico, a poesia, não é uma matéria importante para a formação acadêmica dos alunos e, por isso, acabam por considerar que não seja necessário ao discente *ter aulas que envolvam poesias* no currículo escolar. No entanto, há ainda diversos ambientes de aprendizagem que muitos docentes junto à direção e coordenação escolar acreditam em tal prática e que além disto, incentivam o contato com tal gênero, compreendendo e entendendo que a poesia pode trazer diversos *benefícios para os estudantes*. No ponto de vista de muitas equipes pedagógicas, os estudantes devem aprender poesia para melhorar a sua relação com a literatura, além de exercitar os subtendidos e as lacunas que as palavras deixam para que o leitor compreenda o texto.

Palavras-chave: Gênero lírico. Letramento. Poesia.

1. Introdução

O primeiro benefício que a leitura de poesias pode trazer para os estudantes é na questão da escrita e na melhora do relacionamento com os livros. Atualmente, alunos raramente entram em bibliotecas para manter contato com obras clássicas e, por isso, possuem um vocabulário limitado para se expressar.

Ao lerem poesia, além de conhecerem mais sobre a história da literatura de vários países, além de se reconhecer na personalidade e estilo dos autores, eles podem assimilar novos verbetes para se expressarem melhor em ambientes formais e informais de escrita e oralidade, ou seja, escrever e falar melhor, conforme afirma Cosson (2006, p. 79):

[...] é isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. Essa singularidade da linguagem literária, diferentemente de outros usos da linguagem humana, vem da intensidade da interação com a palavra que é só palavra e da experiência libertária de ser e viver que proporciona.

Há muitos benefícios para os alunos que fazem uso do gênero lírico porque além do que já foi exposto, ter contato com a poesia é uma das melhores maneiras de expor sentimentos humanos.

Para nossos adolescentes, as emoções que eles sentem são difíceis de serem explicadas e eles podem sentir que ninguém os entende. Para evitar esse isolamento, a poesia pode ser uma grande companheira. Ao lerem as reflexões e sentimentos de outros autores, eles podem se reconhecer e, com isso, se tornarem mais dispostos e confiantes, duas características importantes para estudantes.

Uma vez que o gênero lírico sempre foi uma forma de motivar diferentes pessoas, ao ler uma poesia em voz alta na sala de aula, o professor pode desenvolver o sentimento de comunidade e bem-estar entre os alunos, o que propicia também a melhoria da convivência entre eles, isso criando um ambiente confortável para que eles sejam autênticos, ousados, e tenham melhor desempenho em seus estudos por meio da formação crítica que se dá ao leitor.

Por isso, a escola não deve deixar a poesia de lado, principalmente o grupo de professores da área de linguagem que atuam no trabalho efetivo com a palavra para produzir de forma excelente a comunicação entre interlocutores.

Assim torna-se bastante conveniente que, por meio da leitura, de textos desse gênero, de autores consagrados como Vinícius de Moraes, Carlos Drummond de Andrade, Cecília Meireles, Manoel de Barros, entre outros, que incentivemos os estudantes a se tornem leitores de poemas e também poetas, pois tal prática pode melhorar o desempenho dos discentes e o aumentar o grau de interesse em participar de projetos que os incentivasse a ler e também a serem lidos pela comunidade escolar.

Essa atitude também pode deixá-los mais felizes na escola e melhorar seu convívio do grupo, conforme comente Cosson (2006, p. 79):

Assim propondo atividades que oportunizem momentos lúdicos aos alunos, tendo em vista exercícios de imaginação, de fantasia e de criatividade e ao mesmo tempo mostrar a vida de uma forma mais poética, com maior liberdade para construir seu conhecimento. Todas as estratégias capazes de aguçar a sensibilidade do estudante para a poesia são válidas. É interessante para isso, que o gênero lírico seja frequentemente trabalhado para que ocorra um interesse pelo mesmo.

A educação na escola muitas vezes é composta por alunos com defasagem de série/idade e por isso o professor deve buscar uma modali-

dade diferenciada de ensino pois precisam concluir seus estudos por conta da demanda para ingresso e melhoria de condições de trabalho.

Mesmo que a escola esteja em local de fácil acesso, a mesma recebe alunos oriundos de bairros distantes, trabalhadores de origem humilde. Neste prisma é importante ressaltar a defasagem quanto ao hábito da leitura e o incentivo à leitura de textos de pouca extensão mas que contenham assuntos relevantes à realidade dos discentes, cujos mecanismos promovam a continuidade nos estudos.

É nesse cenário de diversidade e mudanças nas expectativas do aluno trabalhador que precisamos evidenciar a importância da poesia, para que o educando em retorno ao ambiente escolar possa preencher os espaços de formação intelectual, enquanto um indivíduo cidadão pleno e com apreciável base humanista.

Poemas são textos de pouca extensão artística de um modo geral, entretanto o uso de variados temas, por tudo o que representam de positivo para o melhor encaminhamento na formação dos estudantes, auxiliam com eficiência a leitura de realidades díspares e a prova de novos sentimentos intimistas ou universais.

2. *Perspectivas sobre o letramento literário com o auxílio do gênero lírico*

Estimular a leitura e a escrita entre os discentes na escola é, sem dúvidas, o maior desafio do letramento, por isso, faz-se urgente o foco em mostrar a importância da poesia no ciclo de aquisição de conhecimentos, pois a poesia nada mais é do que o retrato da nossa imaginação, da nossa autenticidade, integrada ao que vemos como belo ou rústico conforme as percepções diante da vida e as emoções que em nós são despertadas.

Desde pequenos nossos educandos têm tido uma vivência bastante comum com a poesia, mesmo que não identifiquem-na enquanto gênero textual, mas no tocante das músicas cantadas pela mãe, das brincadeiras de roda que compartilhava com os colegas, as parlendas ensinadas pela professora primária, todos estes gêneros que podemos denominar como periféricos, acostumaram os ouvidos do público com a rima e o ritmo da poesia, o que já nos assinala vantagens no trato com essa proposta de leitura e escrita nas oficinas de produção formal, pois já há certa familiaridade com tal trato linguístico, assim como afirma Goldstein (2007, p.

15):

Mesmo que estes textos parecem ter ficado em um plano sensorial e intuitivo e pouco no plano lógico e racional, ao qual se julga cristalizar a poesia, temos que considerá-la como instrumento que toca os sentidos e as emoções, e isto poderá estimular o aluno a produzir bons textos poéticos e também se destacar na ampliação de ideias para engendrar outros gêneros textuais de maior complexidade como os tão polemizados textos dissertativos e argumentativos.

Desta forma podemos visualizar o quanto a poesia tem grande importância no âmbito escolar, desde as séries iniciais - a alfabetização - até o trabalho com o ensino de jovens e adultos, cujos conteúdos devem estar mais relacionados às vivências, que com suas experiências do ambiente de aprendizagem, não tiveram acesso ou significação para estas manifestações artísticas, assim possibilitando que provem o quanto o gênero lírico pode apresentar experiências humanas a serem consideradas no que se refere ao conhecimento, a escola.

Como o local tem o papel de formar o homem integral, composto de razão e emoção, que também é lugar de poesia, este introduzirá leituras rasas e completas para que o discente se sinta prestigiado com uma leitura de qualidade que equilibre em sua boa elaboração, os jogos de palavras, suas construções de sentidos, variações linguísticas presentes no idioma, sentidos convencional e figurativo, ampla exposição de ideias e modos de pensar e agir conforme época de produção, para ir além na apresentação de bons autores e composições literárias, tanto contemporâneas, quanto clássicas, de interpretações inesgotáveis.

Com isso, não se quer fazer dos discentes, poetas; mas sim possibilitar a eles, por meio do contato com a leitura deste gênero textual que atinjam as seguintes metas na educação escolar que inclui a leitura de gêneros textuais na forma lírica:

- Fazer com que o estudante tenha contato com o maior número de poemas de temas variados, que façam-no refletir sobre seu lugar ou o lugar que anseia em nossa sociedade, por meio da leitura de poemas socialmente engajadores.
- Levar o público escolar a adquirir o hábito de ler, de forma silenciosa ou declamatória pois que também no lazer, tal prática poderá ajudá-lo a refletir sobre as questões individuais e universais, corroborando para que em público o estudante possa se tornar menos inibido no trato com as pessoas.

- Incentivar os discentes a selecionar seus materiais de apreciação estética, conhecendo então uma variedade de autores do gênero, para agregar futuramente outros gêneros literários ao seu cabide de preferências.
- Melhorar os níveis de leitura (opiniões e identificação de explícitos e implícitos em diversos gêneros textuais), e aprimorar a escrita tanto no nível superficial (ortografia, acentuação gráfica, ausência de traços lexicais ou acréscimos indevidos de letras e até mesmo emprego de significados inadequados em contextos distintos), quanto no nível mais aprofundado (desenvolvimento de ideias e estruturação adequada conforme a proposta de cada tipologia textual e suas ramificações).

Quando pensamos no trato com a poesia em sala de aula enquanto eixo motivador do aproveitamento de conhecimentos e vivências do estudante, revelamos nosso foco de trabalho com a leitura literária e o quanto consideramo-la um acréscimo pertinentemente positivo de construções cognitivas válidas para a experiência da vida, e ao associá-la ao contexto do aprendiz é que vemos a importância da mediação nesse processo híbrido que se estabelece na aquisição de leitura, escrita e compreensão textual, segundo o que esclarece Massaud Moisés (2003, p. 49):

A interação com a poesia é uma das responsáveis pelo desenvolvimento pleno da capacidade linguística da criança e do adolescente, através do acesso e da familiaridade com a linguagem conotativa, e refinamento da sensibilidade para a compreensão de si própria e do mundo, o que faz deste tipo de linguagem uma ponte imprescindível entre o indivíduo e a vida.

Por esse motivo, atividades que encorajam os estudantes com maior talento literário a escrever poemas em prosa ou em versos, valorizando por meio da leitura a linguagem poética e suas características, para então dar-lhes oportunidade de publicar suas composições para a comunidade escolar, poderá fomentar uma necessidade básica do ser humano pesquisador: a destreza de ser um leitor competente.

Como a criatividade dos educandos está condicionada a uma capacidade de questionar todo o quadro de possíveis significados existentes no texto, a fim de propor conceitos novos, incentivamos a uma convivência e troca de experiências de leitura com aquilo que foi aprendido e incorporado por meio do compartilhamento de ideias no contato com os poetas clássicos e contemporâneos.

Dessa forma os docentes podem levar em conta nesse processo, o

que foi feito antes, em ciclos de produção de poemas, mas não assumem uma atitude resignada de temas fixos e pré-estabelecidos, posto que todos têm personalidade e história de vida diferentes, por isso com eles, é muito possível abrir outros caminhos de produção textual que em versos, abarque toda a gama de histórias, opiniões e criatividade ao qual a poesia é capaz de propiciar no ambiente escolar.

Neste prisma ainda é cabível a variação dos locais de leitura, além da sala de aula, para a biblioteca, o anfiteatro, a quadra poliesportiva, o pátio ou até mesmo em um local mais arborizado da escola, podem se tornar tão atraentes ao ponto de desenvolver no estudante a sensibilidade poética que esperamos alcançar no trato com o gênero lírico.

Quanto ao hábito da leitura, é de legítima importância que os professores do grupo escolar, proponham a leitura de poemas de forma periódica, e ao longo do ano letivo, assim familiarizando o estudante com iniciativas de seleção e apreciações de poemas na comunidade escolar, para depois passar a ler o que é produzido da comunidade escolar.

Por conta dessa produção de autoria, que os discentes, à medida que avançam nos estudos dos estilos literários e na aplicação de suas leituras, devem ser estimulados a desenvolver seus poemas, de temática livre, mas coerente com os projetos desenvolvidos pelos professores, seja sobre a diversidade, as descobertas sentimentais dos adolescentes, o patriotismo, entre outros temas que venham a ser relevantes no processo proposto.

Neste contexto de valorização das leituras e produções textuais em versos, faz-se muito válido que os professores corrigem e guardam os melhores poemas, reunindo materiais literários ao longo do ano letivo, para a organização em um varal ou coletânea, dos melhores trabalhos, assim criando um leitor além do docente usual. É importante que professores e demais servidores da escola também participam com seus poemas do livro, pois tal atitude se torna exemplo para as práticas pedagógicas.

Essa materialização de ter um poema publicado em uma coletânea de textos da instituição de ensino ao discente participa, cria a magia do livro e estimula ainda mais a leitura e a escrita pois trata de texto autoral, produzido, organizado e executado no ambiente escolar, cujo aluno é protagonista.

3. Considerações finais

De tudo que a escola pode oferecer de proveitoso e funcional a seus alunos, o maior bem, sem sombra de dúvidas é a leitura, sendo ela a melhor e maior herança da educação. Este é o prolongamento da escola na vida, já que a maioria das pessoas, no cotidiano, lê muito mais do que escreve, como é também uma realidade de nossos estudantes, independente da modalidade que estejam cursando em qualquer instituição de ensino, de forma quase que unânime.

Na escola, a preocupação comum é de que se priorize a leitura no ensino, sem desprezar evidentemente à escrita. É importante ensinar a leitura não apenas de frases ou textos, mas também de provas, gráficos econômicos, problemas de matemática, explorando uma diversidade de gêneros e tipologias textuais.

Assim, é uma intenção permanente e pertinente, fazer com que o aluno compreenda a importância da escrita e leitura no decorrer de sua alfabetização e no letramento para o transcorrer de suas vidas, fazer com que este estudante perceba que escrever e ler são atividades complexas que depende de empenho, dedicação, compromisso, compreendendo que o talento da escrita nasce na frequência com que ela é experimentada em nossas vivências.

O objetivo do professor perpassa a garantia de fazer com que cada indivíduo constitua uma combinação específica de capacidades quanto ao gênero lírico para alcançar os demais gêneros literários, o que contribui com o projeto pois engloba a leitura, a interpretação e a produção textual dos discentes, para que os estudantes ampliem seus conhecimentos no mundo letrado à medida que se familiarizaram com os textos em verso para avançar para gêneros mais densos, como na prosa, melhorando a competência comunicativa, lendo e interpretando de modo mais eficiente e conseguindo produzir bons textos. Essa competência que adquirem por meio do gênero lírico poderá ser significativa para além da vida escolar, para sua comunicação com o mundo e para a compreensão de si mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

GOLDSTEIN, N. *Versos, sons e ritmos*. São Paulo: Ática, 2007.

MOISÉS, M. *A criação literária: poesia*. São Paulo: Cultrix, 1998.

O INTERNETÊS: DO VIRTUAL PARA AS HISTÓRIAS EM QUADRINHOS

Ana Claudia Rocha Amaral Figueiredo (UEMS)

anaamaralfigueiredo@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

nataniel@uems.br

RESUMO

Para Marcuschi (2010), a Internet é uma espécie de protótipo de novas formas de comportamento comunicativo, sendo assim essas novas formas mudam as formas linguísticas utilizadas nesta rede, que tem como principais características a velocidade e a instantaneidade. E para atender essas necessidades da imediatidade e da rapidez, foi criado o internetês, que segundo Crystal (2005) é a escrita criada pelos usuários da internet, pois esta nova forma traz mais brevidade nas conversas de seus interlocutores. De acordo com Vergueiro (2005), as histórias em quadrinhos são um meio de comunicação de massa, por isso encontramos essa forma de escrita nelas. No Brasil, o cartunista Maurício de Sousa, famoso criador das HQs da Turma Mônica, criou o personagem Bloguinho, que faz uso desta escrita. Sendo assim, este artigo fará uma comparação de texto encontrado na história em quadrinhos nº 221 do personagem Cebolinha, onde o personagem Bloguinho fez sua estreia, com textos virtuais reais, analisando as semelhanças e as diferenças encontradas nos referidos textos.

Palavras-chave: Internetês. Histórias em quadrinhos. HQs. Internet.

1. Introdução

Com a rede mundial de computadores novas formas de comunicação foram criadas, conseguinte também surgiu uma nova linguagem para atender as necessidades desta comunicação, que exige uma comunicabilidade muito mais rápida, devido a sua instantânea. Para que esta comunicação acontecer, não precisamos sair de nosso espaço físico, podemos entrar em um ambiente virtual e estar presente em vários espaços ao mesmo tempo. Devido a esta instantaneidade e diversidade surgiu a necessidade de reduzirmos e abreviarmos muitas palavras, e por se parecer muito com a fala utilizou-se de onomatopeias para simular sons, e para que esta comunicação fosse realmente eficaz surgiram os emoticons, que podem exprimir sentimentos, como felicidade e tristeza, linguagem essa que denominamos de internetês, pois é utilizada na comunicação da internet.

As histórias em quadrinhos são consideradas um meio de comuni-

cação em massa, por isso sempre traz para suas histórias o que está acontecendo no mundo, o que seus leitores estão vivenciado. E como atualmente a internet faz parte de nosso cotidiano, estamos sempre conectados, seja para estudar, nos comunicar e por diversão. A linguagem utilizada nesta rede também apareceu nas histórias em quadrinhos do cartunista Maurício de Sousa, com o personagem Bloguinho, que é um aficionado por internet e de tanto ficar online, trouxe essa nova linguagem para estas histórias.

Neste artigo primeiramente abordaremos o que é um ambiente virtual e suas características, será conceituado o que é esse ambiente e também será mostrado quais são suas características, dando continuidade ao presente trabalho será explicado o que é o internetês, essa linguagem utilizada nos ambientes virtuais, no capítulo seguinte será apresentado o papel que as histórias em quadrinhos em nossa atualidade.

Falaremos, também, um pouco do cartunista mais famoso do Brasil, Maurício de Sousa, que se preocupa sempre em trazer um pouco da realidade de seus leitores para suas histórias, por isso o cartunista criou o personagem Bloguinho, que será o assunto do capítulo seguinte, personagem que é aficionado pela internet, trazendo assim essa linguagem utilizada neste ambiente para suas falas. E para finalizar faremos uma comparação de todas as palavras utilizadas na internet na revista nº 221 do Cebolinha, onde o personagem fez sua estreia, com palavras e emoticons, que se encontram em um quadro produzido pelo site Tecmundo, onde é explicado e traduzido cada palavra e emoticons.

2. *O ambiente virtual e suas características*

Os ambientes virtuais surgiram juntamente com o advento e popularização da internet, neles as pessoas se comunicam, interagem e compartilham em um espaço, que não é o físico, mas sim o virtual. Para Levy (1996, p. 101) “... a virtualização é dinâmica mesma do mundo comum, é aquilo através do qual compartilhamos uma realidade”. Nesse ambiente estamos em tempo real e sem limites geográficos, pesquisamos, comentamos, opinamos, sugerimos, compartilhamos e interagimos com uma ou várias pessoas ao mesmo tempo.

É virtual toda entidade “desterritorializada”, capaz de gerar diversas manifestações concretas em diferentes momentos e locais e determinados, sem, contudo, estar ela mesma presa a um lugar ou tempo em particular. Para usar um exemplo fora da esfera técnica, uma palavra é uma entidade virtual. O vo-

cábulo “árvore” está sempre sendo pronunciado em um local ou outro, em determinado dia numa certa hora. Chamaremos a enunciação deste elemento lexical de “atualização. (LEVY, 1999, p. 47)

Podemos estar presentes em vários espaços virtuais ao mesmo tempo, sem necessariamente termos que sair de um para entrarmos em outro, nos manifestando de diversas formas, podemos estar em um ambiente para ler, em outro para escrever e em um outro para nos comunicarmos. Neste caso não mudamos apenas nosso espaço geográfico, mas também nossa realidade e identidade, dependendo do ambiente que estamos no momento.

Neste sentido podemos afirmar que um ambiente virtual é um espaço fecundo de significação onde seres humanos e objetos técnicos interagem potencializando assim, a construção de conhecimentos, logo a aprendizagem. Então todo ambiente virtual é um ambiente de aprendizagem? Se entendermos aprendizagem como um processo sociotécnico onde os sujeitos interagem na e pela cultura sendo esta um campo de luta, poder, diferença e significação, espaço para construção de saberes e conhecimento, então podemos afirmar que sim. (SANTOS, 2003, p. 2)

Nos ambientes virtuais, estamos sempre em busca de algo, seja lendo, pesquisando, compartilhando, comentando, escrevendo e interagindo com o outro, de alguma forma estamos buscando e compartilhando conhecimentos. Essa busca e interação acontecem de uma forma muito rápida, se compararmos como fazíamos a décadas atrás. E para acompanharmos toda a instantaneidade e rapidez deste ambiente mudamos também nossa forma de escrever nele.

Como afirma Rajagopalan (2013 p. 45), “a medida que muda o meio, muda também a mensagem”, mudamos assim nossas práticas comunicativas e também nossas formas linguísticas. Surgindo assim, na rede mundial de computadores o internetês, que é que a linguagem utilizada na internet, pois com uma nova forma de comunicação e interação, foi necessário criar-se uma nova forma linguística.

2.1. A linguagem da internet ou internetês

A linguagem virtual, ou como alguns a denominam o internetês, é uma inovação linguística, que nos foi apresentada com a popularização da internet, assim como a telegrafia, do século XIX. Pela sua facilidade, rapidez de comunicação, espontaneidade e brevidade, a internet precisa de uma linguagem mais eficiente, que atenda essas necessidades comunicativas.

A rede mundial só passou a existir propriamente em 1991. Mas, em um tempo extraordinariamente curto, as pessoas adotaram e dominaram a tecnologia e, enquanto o faziam, conheceram, adaptaram e expandiram sua linguagem tão diferente. Para começar, elas descobriram que a novidade linguística estava principalmente na gíria e no jargão de seus entusiasmados adeptos, assim como na tendência para brincar com a língua e infringir regras linguísticas convencionais de ortografia e pontuação. (CRYSTAL, 2005, p. 75)

Essa rápida inovação impressionaram os linguistas, pois além de ser uma nova variação linguística, ela nos traz para um novo modelo de comunicação. Mas que vem sendo objeto de desconfiança das gerações mais antigas e também dos guardiões da língua e gramáticos, mais conservadores. Pois tudo que é novo e desconhecido causa medo nas pessoas, pois com toda essa evolução tecnológica foram revolucionados os modos de comunicação entre as pessoas.

Uma característica do internetês [...] é que estamos diante de uma língua ainda em construção – uma língua sendo moldada de acordo com as necessidades e as conveniências que vão surgindo, movida e enriquecida constantemente pela criatividade e engenhosidade dos milhões de usuários e marcada pela concisão e compreensão de redundâncias e de tudo o que é desnecessário do ponto de vista estritamente comunicacional. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 45)

Uma língua se modifica de acordo com sua comunidade de falantes, principalmente pelas suas necessidades de comunicação, com a globalização e os avanços tecnológicos, tivemos nossa forma de comunicabilidade transformada. Crystal (2005), no início de suas pesquisas utilizou o termo comunicação mediada por computador (CMC), hoje este termo foi atualizado pelo autor por comunicação em meios digitais (CMD), pois viu-se a necessidade desse novo conceito, pois atualmente nos comunicamos não só pelo computador, mas também *tablets*, celulares, smartphones, entre outros.

[...] o internetês não tem um único criador. Pelo contrário, ele é fruto do trabalho coletivo de multidões de usuários. Por esse relevante aspecto, o internetês traz algo que é próprio das línguas ditas naturais – como o português ou espanhol, que não “caíram do céu” num belo dia, mas foram talhados por gerações e gerações de usuários, que os aperfeiçoaram ao longo de anos. (RAJAGOPALAN, 2013, p. 45)

Por o internetês ser uma linguagem nova, as pessoas ainda ficam hesitantes diante deste fenômeno. Principalmente por apresentar características tanto da fala, quanto da escrita, pois a escrita seria artificial e a fala natural. Mas na internet as formas se misturam, pois encontramos a escrita, a fala, a imagem e o som.

O que o internetês difere-se da fala, principalmente são as questões de retorno e de turnos de fala, as propriedades formais do veículo, mesmo que tenhamos nos esforçado para substituir o tom de voz na tela com o uso exacerbado de ortografia, pontuação, letras maiúsculas, espaçamentos e símbolos e os gestos e as expressões faciais, por emoticons (que surgiram para evitar ambiguidades e percepções errôneas na linguagem escrita e para expressarmos atitudes positivas ou negativas).

Já o que a de diferente da escrita, é que uma página pode variar a cada busca, percebe-se que neste ambiente a escrita não é estática e principalmente os links dos hipertextos, onde podemos ir de uma página para outro site.

A comunicação mediada pelo computador não é idêntica à fala ou à escrita, mas exibe certas propriedades seletivas e adaptáveis presentes em ambas. Ela também faz coisas que nenhum dos outros dos meios faz, oferecendo-nos problemas novos de gerenciamento de informações. (CRYSTAL, 2005, p. 90)

No internetês encontramos abreviaturas, redução e substituição de letras, palavras sofrem uma transformação onomatopeica, para assim reduzirmos o tempo de comunicação e também para nos aproximarmos da língua falada, pois a comunicação real é muitas vezes substituída pela virtual. E não podemos esquecer dos emoticons, que são símbolos que representam o estado psicológico e emotivo de quem os usa. Essa nova linguagem foi tornou-se tão popular que apareceu até nas histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, do cartunista Maurício de Sousa.

3. *Quadrinhos*

As histórias em quadrinhos são um meio de comunicação de massa, pois alia o visual e o escrito, com características próprias como o balão e as onomatopeias, mas que por muitos anos teve sua leitura discriminada, pois em seu início elas eram mais voltadas para o humor e também por serem vistas pelos estudiosos como inferior comparados com os clássicos da literatura. Atualmente tornaram-se tão populares quanto ao cinema, pois diversas histórias em quadrinhos transformaram-se filmes, de muito sucesso e com grandes bilheterias.

... as histórias em quadrinhos constituem um meio de comunicação de massa que agrega dois códigos distintos para a transmissão de uma mensagem: 1) o linguístico, presente nas palavras utilizadas nos elementos narrativos, na expressão dos diversos personagens e na representação dos diversos sons; e 2) o pictórico, constituído pela representação de pessoas, objetos, meio ambiente, ideias abstratas e/ou esotéricas etc. E aliando o visual ao escrito, as histórias

em quadrinhos tornaram-se um meio de comunicação de massa de grande penetração, podendo-se dizer até mesmo que, junto com o cinema, caracterizam a comunicação de massa no século 20. (VERGUEIRO, 2005, p. 3)

No Brasil, as primeiras histórias em quadrinhos foram publicadas na década de 30, em jornais nos suplementos infantis, fez tanto sucesso que até hoje os jornais as mantiveram em suas edições diárias. Atualmente as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica, são as lidas dentro e fora do Brasil, sendo que a mesma é traduzida para várias línguas, inclusive para o inglês e o japonês. Seu criador o cartunista Maurício de Sousa, já ganhou vários prêmios e homenagens com suas publicações.

3.1. Quadrinhos da Turma da Mônica

Maurício de Sousa é um dos maiores cartunistas brasileiros, nascido em Santa Isabel e criado em Mogi das Cruzes, de onde veio suas inspirações para a criação de alguns de seus personagens. Os primeiros personagens criados pelo cartunista foram o Bidu e o Franjinha em 1959, e só depois vieram os outros como Cebolinha, Chico Bento, Cascão, Mônica e Magali.

"A Turma da Mônica foi lançada com tiragem de 200 mil exemplares nos anos 70. Dois anos depois é lançada a revista Cebolinha e nos anos seguintes as publicações do Chico Bento, Cascão, Magali, Pelezinho e outras". (SILVA & GOMES, 2014 p. 2480)

Quadrinhos que até hoje fazem muito sucesso com seus leitores, pois são histórias que sempre estão de acordo com a atualidade, a prova disso foi a criação do personagem Bloguinho, que é o irmão mais novo do Tevelusão, personagem aficionado por televisão, já o Bloguinho é aficionado pela internet, inclusive apresenta a linguagem utilizada nesta rede.

3.2. Personagem Bloguinho

De acordo com o site da Turma da Mônica, Bloguinho é obcecado por internet, ligado nas novas tecnologias, que utiliza o vocabulário próprio da internet. Suas falas geralmente são misturadas com o internetês, aparecendo inclusive emoticons.



Maurício

Personagem Bloguinho

O personagem foi criado em 2004 e teve sua estreia na revista nº 221 do Cebolinha, época em que a internet já fazia parte da vida de muitos de seus leitores. Maurício de Sousa procura sempre retratar a realidade do que vivemos em suas histórias, que é uma forma e atrair cada vez mais leitores para sua revista.



Cebolinha ed. 221

4. O internetês nas histórias em quadrinhos

Para apresentar a linguagem da internet nas histórias em quadrinhos, foi escolhido nº 221 da revista do Cebolinha, revista essa que o personagem Bloguinho fez sua estreia nos gibis do cartunista Maurício de Sousa. Abaixo segue o quadro de todas as palavras utilizada na internet, que foram encontradas na referida revista, com seu respectivo significado.

INTERNETÊS	SIGNIFICADO
1. BLZ	Beleza
2.KKKKKKKKK	Risada
3.:) = ☺	Sorriso
4.[]	Abraço
5.(:-	Careca
6.~0~~	Boiando
7.NAUM	Não
8.:~)	Gripado
9.ENTAUM	Então
10.<:)	Chinês
11...../:\....	Formigas indo ao formigueiro
12.=^.^=	Gatinha
13.+<=	Igreja
14.B:-)	Óculos na cabeça
15.:-(Espanto
16.(:~~	Elefante
17.<:]^)	Duende
18.:B*	Dentuça
19.:>	O quê
20.Kicado	Caiu fora
21.Vc	Você
22.D+	Demais
23.T+	Até mais
24.:(Triste

Foram encontrados na história em quadrinho, 24 (vinte e quatro) representações do internetês, entre elas aparecem redução de caracteres como na palavra nº 1 blz, onde foi retirado todas as vogais, transformações de palavras em onomatopeia como em kkkkkkkk, em naum e entaum há a transformação do acento til nas letras um, as abreviações D+ e T+, e o que mais foi encontrado foram os emoticons, que representam o estado psicológico e emotivo de quem os utiliza.

E para compararmos com textos reais, selecionamos um quadro produzido pelo site do TecMundo, que fez uma reportagem intitulada “Como está o seu internetês? Conheça a linguagem utilizada no mundo online”, neste quadro encontramos as palavras que geralmente encontramos na internet e sua tradução, reportagem essa publicada em 23 de julho de 2009. E também utilizaremos outra reportagem do mesmo site, intitulada “Curiosidades sobre os emoticons e abreviações”, de 6 de fevereiro de 2009, que foi apresentado o dicionário dos emoticons, foram escolhidas duas reportagens, porque encontramos na revista pesquisada tanto as formas de reduções, abreviações e onomatopeias, como os emoticons.

Internetês	Tradução
vc, vs	você
xau	tchau
kbça	cabeça
ñ, naum	não
jg	jogo
hj, oj	hoje
blz, bls	beleza
aki, aqi	aqui
ksa	casa
q	que
eh	é
axo	acho
kck, shuashuahs	risadas
uas, rrsr, rrsrs,	
aosksaoks	

Internetês	Tradução
fmz	firmeza
ag	agora
abç	abraço
vlw	valeu
flw	falou
9da10	novidades
t+	até mais
k	cá
p	para
s	sim
fla	fala
d	de
bj, bjós, bjok,	beijo, beijos
bjç, bjo, bju	

Primeiramente faremos a comparação entre as reduções, abreviações e onomatopeias, para depois fazermos dos emoticons. Comparando o internetês utilizado pelo personagem Bloguinho e o quadro postado pelo site, fica claro que 1. BLZ, 2. KKKKK, 7. Naum, 21. Vc e 23. T+, continuaram sendo utilizadas e com o mesmo significado, e as demais palavras encontradas na revista em quadrinhos não estão presentes no quadro publicado pelo site, como 9. Entaum e 22.D+. Na internet tudo se muda rapidamente, até a escrita sofre com essas alterações, observou-se que neste tempo muitas outras palavras foram acrescentadas, pois conforme a necessidade de comunicação, criam-se novas formas de escrita.

:)		:S	o_0	=/		:(
:D		=S	0_0			:{(
XD	*_*	:?	>_>	CONFUSÃO OU RESPOSTA A UM COMENTÁRIO INÚTIL		=[
=]	UAU!	0.0	<_<		::	=(
=)		0.0	^_^		TIMIDEZ	T_T
BD		0.0	*_*	:-@		:S
SORRINDO FELIZ	:o*	0.0	\$_\$_	RAIVA		:<
	BEIJINHO	..	@_@			CHORANDO TRISTE
		0_0	@_@		o/	
		0_0	^_~		EEEEEEE!	=X
S2)		MELHOR NEM DIZER O QUE ESTOU PENSANDO
<3]]		
CORAÇÃO	:p			PISCADA		
	=p				!_!_!	
	XP				MONSTRINHO	:**:
9_9	MOSTRANDO A LÍNGUA	~				BEIJO APAIXONADO
OLHOS VIRADOS				m		
				v_./		
	CHATICE			METAL CARA!		
					=Pd=	
					DUAS PESSOAS EM UM CLIMA	

Já os únicos emoticons que foram mantidos foram: 3. :), 12. =^.^= e 24. :(, os demais não aparecem nesta lista realizada pelo site, no entanto muitos outros foram acrescentados, percebe-se que em apenas 5 (cinco) anos, foram criadas muitas novas para expressarmos, atendendo assim nossa necessidade de comunicação.

5. Considerações finais

O internetês ainda está em construção, é uma língua que é moldada de acordo com as necessidades e conveniências que vão surgindo. A história em quadrinhos Maurício de Sousa, tem como objetivo de trazer assuntos que sejam de interesse seu público e com a utilização do internetês, o cartunista, traz a realidade vivida pela maioria de seus leitores.

Percebemos que a linguagem da internet ainda está em construção, algumas palavras permaneceram e outras foram criadas, nota-se principalmente o aumento dos emoticons, pois agora são símbolos que representam a emoção de quem os utiliza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRYSTAL, David. *A revolução da linguagem*. Trad.: Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

LÉVY, Pierre. *O que é virtual?* São Paulo: Editora 34, 1996.

_____. *Cibercultura*. Trad.: Carlos Irineu da Costa. Editora 34, 1999.

RAJOGOPALAN, Kanavillil. Como o internetês desafia a linguística. In: SHEPHERD, Tania G.; SALIÉS, Tânia G. (Orgs.). *Linguística da internet*. São Paulo: Contexto, 2013, p. 37-53.

SANTOS, Edméa Oliveira. Ambientes virtuais de aprendizagem: por autorias livre, plurais e gratuitas. *Revista FAEBA*, vol. 12, n. 18, 2003. Disponível em:

<<http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/hipertexto/home/ava.pdf>>.

Acesso em: 30-10-2015.

SILVA, Marly Custódio da; GOMES, Nataniel dos Santos. Uma interface entre Chico Bento, de Maurício de Sousa, e a novela o Cravo e a Rosa, de Walcyr Carrasco. *Revista Philologus*, ano 20, n. 60, Supl. 1: Anais da IX JNLFLP. Rio de Janeiro: CIFEFIL. set/dez 2014. Disponível em:

<<http://www.filologia.org.br/revista/60supl/197.pdf>>.

UOL, Site. *Turma da Mônica*. Disponível em:

<<http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/bloquinho>>. Acesso em: 30-10-2015.

VERGUEIRO, Waldomiro. Histórias em quadrinhos e serviços de informação: um relacionamento em fase de definição. *Revista de Ciência da Informação*, vol. 6, n. 2, 2005.

O ITEM *TODO*: POSSIBILIDADES E FUNÇÕES

Danilo Sobral de Souza (UESB)

dan_sobral@hotmail.com

Valéria Viana Sousa (UFPB/UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

Com as luzes do modelo funcionalista norte americano de análise da língua, a proposta deste trabalho é tentar entender as possibilidades de utilização do item linguístico *todo* e suas funções em determinados usos. Além disso, observamos se a repetição do item, como em *todo-todo*, pode configurar algum novo sentido ou função dentro da estrutura sintática. Para tal, tomamos notas gerais sobre o paradigma funcional e o formal, além de explanar brevemente sobre a teoria sociolinguística e sobre a teoria funcionalista. Após isto, recorreremos às classificações e definições presentes em dicionários e em compêndios da tradição gramatical e da tradição linguística. Realizado esse percurso inicial, partimos, então, para a tentativa de análise do item, que é observado em duas composições musicais, além de em algumas manchetes jornalísticas digitais. Como fundamentação teórica, amparamo-nos, sobretudo, em Cunha (1964), Sousa (2008), Hopper (1991) e Naro & Votre (2002).

Palavras-chave: Funcionalismo. Sociolinguística. Variação. Mudança linguística.

1. *Notas iniciais*

O objetivo desse trabalho é tentar entender as possibilidades de sentido do item linguístico *todo*. Para tanto, faremos uma explanação breve sobre as correntes linguísticas formalista e funcionalista, além de apresentar breves notas sobre a sociolinguística e o funcionalismo. A partir desse percurso inicial, mostraremos as nossas escolhas teóricas. A análise de nosso objeto percorrerá as definições estabelecidas pela tradição gramatical brasileira, além de compêndios da tradição linguística e dicionários, para então, observar as possibilidades semânticas em duas composições musicais e três manchetes de *sites* de notícias.

Para realizamos tal estudo, ancoramo-nos teoricamente em Cunha (1964), Sousa (2008), Naro & Votre (2002) e Hopper (1991).

2. *Formalismo e funcionalismo: notas sobre os modelos*

A língua pode ser entendida a partir de várias análises. Pensaremos aqui, de maneira breve, em dois paradigmas: a corrente formalista e

a corrente funcionalista. Vários são os pontos em que os dois modelos de análise linguística divergem. *A priori*, é necessário expor algumas noções e elucidar como, em cada corrente, é concebido o entendimento do que seja a língua.

No Formalismo, em termos gerais, há uma tendência a pensar a língua enquanto objeto autônomo, que tem estrutura independente das situações comunicativas reais. Nessa perspectiva, a língua é compreendida enquanto atividade mental. Os gerativistas – corrente formalista fomentada especialmente a partir dos estudos de Noam Chomsky – estudam a língua como objeto descontextualizado, sem relação com o meio em que está sendo praticada; observam as suas estruturas internas e as relações construídas entre os constituintes. De acordo Neves (2001), os estudiosos dessa corrente não se preocupam com as relações entre os

[...] constituintes e seus significados, ou entre a língua e seu meio; chegam-se então, à concepção de língua como um com ‘conjunto de frases’, ‘um sistema de sons’, ‘um sistema de signos’, equiparando, desse modo, a língua à sua gramática. (NEVES, 2001, p. 41)

No paradigma formal, as orações da língua devem descrever-se independentemente do contexto, a linguagem é adquirida através do uso de propriedades inatas com base em um *input* restrito e a principal função da língua é expressar os pensamentos do falante.

Por outro lado, o funcionalismo é caracterizado pela concepção de língua como um instrumento de comunicação e, por isso, nessa perspectiva, a língua não pode ser analisada como objeto autônomo, mas, antes, como uma estrutura maleável. As estruturas gramaticais, assim, são determinadas a partir das mudanças ocasionadas em função das diferentes situações comunicativas. Aqui, língua é instrumento de interação social; o contexto social é totalmente relevante para o entendimento da língua; o estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso e a aquisição da linguagem se faz a partir de um *input* extenso e estruturado de dados apresentados no contexto. Em outras palavras, conforme Travaglia (1996, p. 23)

A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio histórico e ideológico. Os usuários da língua ou interlocutores interagem enquanto sujeitos que ocupam lugares sociais e ‘falam’ e ‘ouvem’ desses lugares de acordo com as formações imaginárias (imagens) que a sociedade estabeleceu para tais lugares sociais. (TRAVAGLIA, 1996, p. 23)

Vários teóricos, como Nascimento (1990), Votre & Naro (1992), Dillinger (1991) travaram embates para tentar estabelecer relações entre as duas correntes, pensando nas divergências dos dois paradigmas. Entretanto, neste trabalho, não há o estabelecimento de juízo de valor na comparação das duas correntes. Nossa intenção aqui não dizer qual corrente tem maior valor de verdade, mesmo porque entendemos que as correntes se complementam e não se excluem. Todavia, este trabalho, em função da sua especificidade, é norteado pelo farol funcional.

3. A sociolinguística: breves notas sobre variação e mudança

A sociolinguística é o campo da linguística que estuda a língua e a sua relação com a sociedade. Tem por objeto de estudo os padrões de comportamento linguístico de uma determinada comunidade de fala. Os processos de mudança e variação são o que impulsionam as pesquisas sociolinguísticas. Para os sociolinguistas, existem, entre outros, três termos importantes: variedade (diferentes manifestações de fala dentro de uma determinada língua), variante (o item linguístico que é alvo de mudança/formas possíveis de realização) e variável (traço, forma ou construção linguística cuja realização apresenta variantes).

A teoria da variação, ou a sociolinguística variacionista se constitui em uma teoria que entende que, frequentemente, em determinada comunidade de fala, existirão formas linguísticas em variação, que podem coocorrer ou concorrer. O uso de uma variante é influenciado por fatores linguísticos/estruturais ou sociais/extralinguísticos. Estes fatores constituem as *variáveis explanatórias/independentes*.

A análise destas variáveis tem como objetivo definir o quadro de variação na comunidade de fala no que diz respeito à *variação estável* (o quadro de variação tende a manter-se por um longo período; não há predominância de uma variante sobre a outra) e a *mudança em progresso* (o processo de variação caminha para sua resolução em favor de uma das variantes, com possibilidade de generalização de uso na comunidade de fala).

A citação de Cunha (1964), em *Uma Política do Idioma*, explana bem o entendimento da língua a partir da teoria da variação.

Nenhuma língua permanece a mesma em todo o seu domínio e, ainda num só local, apresenta um sem-número de diferenciações. [...] Mas essas variedades de ordem geográfica, de ordem social e até individual, pois cada um procura utilizar o sistema idiomático da forma que melhor lhe exprime o gosto

e o pensamento, não prejudicam a unidade superior da língua, nem a consciência que têm os que a falam diversamente de se servirem de um mesmo instrumento de comunicação, de manifestação e de emoção. (CUNHA, 1964, p. 45)

Ao lado da sociolinguística, há outra corrente linguística também engajada com o uso da língua em situações reais, o funcionalismo. Desta teoria, realizaremos uma breve discussão, afirmando que, em comum à sociolinguística, ela possui o apreço pela variação e mudança e, assim, tal fenômeno é estudado no uso efetivo da língua em situações reais, bem como tem a realização de estudos em perspectivas tanto diacrônica quanto sincrônica.

Ainda sobre o funcionalismo, realizaremos um recorte no qual abordaremos os cinco princípios de gramaticalização.

Sousa (2008), em sua tese de doutorado, apresenta cinco princípios defendidos por Hopper (1991) sobre a gramaticalização de um item. A *persistência* é um dos princípios defendidos pelo teórico e aponta para a preservação dos traços semânticos da forma fonte, por parte da forma em processo de gramaticalização. Além da *persistência*, há *estratificação* (aparecimento de novos estratos), *divergência* (existência de pares etimologicamente comuns, porém com funcionalidade distinta), *especialização* (estreitamento das possibilidades/redução de variantes) e *decategorização* (perda de autonomia discursiva e mudança de categorialidade).

Realizada essa breve discussão, passaremos, na próxima seção, à apresentação do item de estudo, o *todo*.

4. O item *todo*: algumas classificações

Analisaremos, nesta seção, as classificações gramaticais e as características do item linguístico *todo*. Para tanto, percorreremos dicionários, compêndios da tradição gramatical, gramáticas linguísticas além de guias de uso do português a fim de melhor compreender o termo em estudo.

Pesquisando a origem etimológica do termo, constatamos no *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*, de Antônio Geraldo da Cunha, que o item linguístico *todo* tem sua origem do latim *totus*.

No *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* Caldas Aulete, o vocábulo *todo* é caracterizado como adjetivo, substantivo mascu-

lino, advérbio e pronome indefinido, assim como no *Novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* e como no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*.

No *Prontuário de Análise Gramatical e Lógica*, o Pe. Antonio da Cruz, em 1948, já elucidava seis possibilidades de classificação desse item. Assim, sinalizava o estudioso que o item poderia ser substantivo; adj. indefinido, significando cada; adj. qualificativo, significando inteiro; pronome indefinido, sempre no plural; advérbio de quantidade, significando inteiramente; além de poder, ainda, compor locuções adverbiais.

Celso Cunha, em sua *Gramática da Língua Portuguesa*, na edição de 1986, caracteriza o item apenas como pronome indefinido e o elenca, ao lado do item linguístico *ambos*, como “[...] as únicas palavras que, em português, precedem o artigo pertencente ao mesmo sintagma”. (CUNHA, 1986. p. 237)

Evanildo Bechara, por sua vez, na *Moderna Gramática Portuguesa*, 37ª edição, de 2010, expõe que o item é um pronome indefinido assim como Cunha (1986) o faz. Porém, lança a mão de quase quatro páginas de seu compêndio para poder exemplificar as possibilidades de execução do dito pronome indefinido. Para ele, o item “Concorda em gênero e número com o substantivo ou pronome a que serve de adjunto adnominal”. (BECHARA, 2009. p. 196)

Na *Gramática de Usos do Português*, Maria Helena de Moura Neves traz, em sete páginas, várias possibilidades de uso do item, que a estudiosa classifica como pronome indefinido.

Mário Vilela e Ingedore Koch na *Gramática da Língua Portuguesa* classificam o item como um pronome ou determinante indefinido, variável em gênero e número. Segundo esses pesquisadores:

Todo pode funcionar como pré-determinante [...]; no singular, marca a noção de totalidade na unidade [...] e, no plural, marca a totalidade numérica [...] ou distribucional [...]; quando posposto ao nome, marca a totalidade, equivalendo a “inteiro”[...]. Parece ter valor adverbial [...]. (VILELA & KOCH, 2001, p. 232)

Célia de Castilho, em seu texto *Quantificadores Indefinidos* defende a ideia de que o item *todo* é um quantificador indefinido. Para a estudiosa, os quantificadores “[...] indicam a porção de um conjunto à qual queremos nos referir.” (CASTILHO, 2008, p. 137). A autora também alega, nas considerações finais do seu texto, que os quantificadores indefinidos não constituem uma classe homogênea. Para elucidar, Castilho

(2008) constrói um quadro que reúne os traços definidores de cada quantificador indefinido que ela examinou. A nós, só interessa, na presente pesquisa, como a linguista classificou o item *todo*. Dentre todos os traços que a pesquisadora elencou, escolhemos observar que *todo* pode flexionar em gênero e número, além de poder ser núcleo e especificador do sintagma nominal.

Formulamos os quadros a seguir para entender, de maneira panorâmica, as possibilidades de classificação gramatical (quadro 1) do item linguístico *todo* e as posições (quadro 2) que o item pode ocupar no nicho sintático.

ITEM	CLASSE GRAMATICAL	EXEMPLO
Todo	Adjetivo (sentido de inteiro, completo, total)	<i>Todo</i> o dia foi de chuva.
	Pronome indefinido (sentido de qualquer, seja qual for, cada)	<i>Todo</i> cidadão tem direitos e deveres.
	Substantivo (sentido de coisa completa)	As partes formam o <i>todo</i> .
	Advérbio (Sentido de totalmente)	O prédio ardeu <i>todo</i> .

Quadro 1 – Classes Gramaticais

ITEM	POSIÇÃO SINTÁTICA	EXEMPLO
Todo	Pré-determinante	<i>Todos</i> os animais do <i>zoo</i> são lindos.
	Determinante	<i>Todo</i> amor que houver é seu.
	Núcleo do Sintagma (SN)	As partes formam o <i>todo</i> .
	Adjunto	O time estava avançando... <i>todo</i> .

Quadro 2 – Posição sintática

5. O item *todo*: alguns deslizes

Entendemos que se pode classificar *todo* como pronome indefinido, servindo vezes como pré-determinante (Ex.: 1: Mas você tem *toda a razão*), vezes como determinante (Ex.: 2: Mandei *todo mundo* embora). Pode também ser um adjetivo quando indica a noção de totalidade. (Ex. 3: *Toda a família* veio embora.) “Também pode desvincular-se do sintagma nominal sujeito e ocorrer após o verbo, junto de um qualificador ou circunstante” (NEVES, 2000, p. 549). (Ex.: A cara da moça está *toda engorurada*).

Interessante que a noção de totalidade, apontada no exemplo 2 (o uso de *todo* enquanto adjetivo, possibilidade presente nos dicionários citados no início dessa seção), está presente em todos os outros exem-

plos. Há certa insistência e congruência semântica no que diz respeito à totalidade.

Há, também, a possibilidade da “flutuação de quantificadores”:

Toda apresenta o chamado “movimento longo”, visto que pode deslocar-se no interior do SN e no interior da sentença, movendo-se até mesmo para fora de seu nicho sintagmático:

a) na cidade *todas* as pessoas estavam comentando o filme...

b) na cidade as pessoas *todas* estavam comentando o filme...

c) na cidade as pessoas estavam comentando o filme... *todas*. (CASTILHO, 2008, p. 147)

Entretanto, no caso da “flutuação”, o item *todas*, mesmo se distanciando do SN *as pessoas*, ainda está qualificando o SN. A movimentação feita pelo item não muda a sua função na sentença. Nesse caso, também é evidente a persistência semântica de totalidade, conforme princípio sinalizado anteriormente.

Porém, a partir do apresentado até então, perguntamo-nos como podemos classificar o item em frases como “Ela é toda toda”, presentes, por exemplo, na composição da música *Toda Toda*, de Caíque da Silva, interpretada por Lucas Lucco? Ou em “Lá vai ela *toda toda*, só tirando onda, saiu pela rua sabendo onde vai chegar”, escrita pela compositora e intérprete Karoline dos Santos Oliveira (Karol Conká)?

Primeiro, observaremos a música *Toda Toda*, de 2014. De acordo com o site de entretenimento Triângulo R7, “A música ‘Toda, Toda’ é dançante e mostra o poder da mulher em dar a volta por cima”¹⁴.

Mas quem pensou que ela tava, depressiva em casa
Só porque o namorado terminou com ela
Que ela só pensava em chorar, muito errado você tá
E a partir desse momento a cena é **toda dela**

Foi pra noite, perdeu a linha
Solteira de carteirinha
É tudo que ela faz as invejosas imita
Tá solteira mas não sozinha
Não vai ser mais boazinha
Dentro do seu coração não entra mais visita
Se ele disse que não te quer

¹⁴ Disponível em http://triangulo.r7.com/noticia/ver/data/31-10-2013/arquivo/toda-toda-nova-musica-de-lucas-lucco_31-10-2013_51400.htm Acesso em 22/04/2015.

Que bagacinho tu é
É mentira tu foi feita na medida certa
Então abre o olho mulher, vê quanto cara te quer
E quando tu passa deixa nós de boca aberta
Mas ela é toda toda
Ela é toda toda
Toda top, toda linda, leve e solta
E quer mais que você se exploda
Ela é toda toda
Chora muito agora que ela tá em outra

(LUCAS LUCCO, *Toda Toda*. 2014, grifos nossos)

Na música, é narrada uma história envolvendo uma mulher que se separa de um parceiro e que esse fato tem pouca relevância em sua rotina. Esta mulher também é elogiada com adjetivos como *linda* e *top*. Antes da realização destes encômios, é atribuído a mulher o *status* de ser “*toda toda*”. Certamente, o desenrolar da música faz a construção da imagem de uma mulher poderosa, segura de si e, sem dúvida alguma, acima dos padrões de beleza. Então, aqui há um entendimento que ser *toda toda* é uma condição atrelada à beleza. O item funciona, assim, como um adjetivo.

Podemos pensar em duas possibilidades: olhar para toda a expressão “*toda toda*” como um único item, exercendo a função de expressão idiomática, com esse sentido de algo belo; ou, pensar que o primeiro *toda* é um quantificador indefinido e o segundo *toda* funciona como um adjetivo, neste caso, especializado, representando um composto das qualidades que o contexto impõe. Assim, ao dizer que a mulher é *toda toda*, o compositor, possivelmente, diz que ela é toda linda, toda *top*. Dessa forma, fica evidenciado que segundo *toda* seria um aglomerado de qualidades, mais representativo do que dizer que alguém é apenas linda ou apenas *top*.

Na outra composição, *Sandália*, da *rapper* Karol Conká, a compositora narra à história de uma mulher independente. Vejamos o trecho:

Lá vai ela **toda toda**, só tirando onda
Saiu pelas ruas sabendo onde vai chegar
Sagacidade mostra a mente já tá pronta
Virou a esquina correu pra se libertar
Hoje ela não vai voltar, nem a espere pra jantar
Foi absorver toda adrenalina que tá no ar
Deixa ela vai! Cada um sabe o que faz
E da janela a mãe dela acende vela e pede proteção ao Pai
Deixa ela, deixa!
Ser livre, seguir sem se importar

Se quiser ir pra qualquer lugar que vá
Não tem asas mas pode voar
Ela só quer viver, ela só quer viver!
Anda de sandália pela Jamaica

(KAROL CONKÁ, Sandália. 2013, grifo nosso)

Nesse exemplo, ser “*toda toda*”, remete à imagem de independência, de certa autonomia. Aqui, o item funciona também como adjetivo, porém, não mais se referindo a padrões de beleza. A personagem está livre e tem noção de onde vai. A condição *toda toda* pode ser entendida como liberdade psicológica e física. Há outro elemento notável que é posposto ao item *toda toda*, a saber “tirando onda”.

Assumiremos que, neste caso, “tirar onda” seja sinônimo de descontraída, despreocupada. Talvez, em outro momento, seja oportuno esforçar-se nas possibilidades do verbo *tirar*. Por hora, manteremos nosso foco em nosso item.

Podemos afirmar que o uso do item “*toda toda*” é corrente na Língua Portuguesa do Brasil e está plenamente homologado pelos falantes do português brasileiro, logo que da nome a algumas lojas de moda e acessórios¹⁵, roupas em tamanhos especiais¹⁶, lingerie¹⁷, cosméticos¹⁸, bijuterias¹⁹ e *blogs* que tem como tema principal a beleza, moda e a estética²⁰. Além disso, há também comunidades nas redes sociais que levam esse nome²¹. Aqui, não funcionando mais como adjetivo, mas, sim, como núcleo de sintagma nominal, como nas frases “A *Toda Toda* deixa você

¹⁵ Ver Toda Toda Store. Disponível em: <<http://www.todatodastore.com.br>>. Acesso em: 22-04-2015.

¹⁶ Ver Toda Toda Tamanhos Especiais. Disponível em: <http://www.apontador.com.br/local/sp/barueri/shoppings/C40327741D1A2Q1A2E/toda_toda_tamanhos_grandes.html>. Acesso em: 22-04-2015.

¹⁷ Ver Toda Toda Lingerie. Disponível em: <<http://www.ilocal.com.br/empresa/sp-sao-paulo/toda+toda+lingerie/484743>>. Acesso em: 22-04-2015.

¹⁸ Ver Toda Toda. Disponível em <<http://todatoda.lojaintegrada.com.br>>. Acesso em: 22-04-2015.

¹⁹ Ver Toda Toda Bijuterias. Disponível em: <<http://www.listamais.com.br/telefone/1832220685/toda-toda-bijuterias-ltda-me-em-presidente-prudente-sp.aspx>>. Acesso em: 22-04-2015.

²⁰ Ver Blog Toda Toda. Disponível em: <<http://blogtodatoda.com>>. Acesso em: 22-04-2015. Ver Toda Toda Blog. Disponível em: <<http://todatodablog.blogspot.com.br>>. Acesso em: 22-04-2015.

²¹ Ver Toda Toda Poderosa, comunidade do Facebook. Disponível em: <<https://www.facebook.com/modinhasdemeninas>> Acesso em: 22-04-2015.

mais bonita.”, ou em “Lingerie em promoção na *Toda Toda*.” Interessante pensar que, em todos os exemplos citados, há o envolvimento com o universo da estética e da moda.

Também localizamos, na mídia jornalística, ocorrências do uso do termo: “Toda toda! Katie Holmes esbanja charme nas ruas de Santa Mônica, Califórnia.”²², “Estelle está ‘toda toda’ no clipe de *Make Her Say (Beat it up)*”²³ e “Fotos: Andressa ‘toda toda’, na pista de dança do Baile Carioca”²⁴.

Podemos inferir que o uso da repetição do item *toda* tem como objetivo a busca de uma maior expressividade na comunicação. A eliminação da repetição resulta em uma frase carente de sentido, como podemos constatar na frase “Estelle está ‘toda’ no Clipe [...]” ou em “Andressa *Toda Toda*, na pista de dança [...]” A sensação de perda semântica na leitura da frase é evidente e difere totalmente da manchete que encontramos no site *UOL* (ver nota 11) ou no site *GShow* (ver nota 12), dificultando a interação entre os atores sociais. Mesmo no exemplo da cantora Estelle, que a função semântica exercida pela repetição *toda toda* não está tão evidente como os elogios à Andressa ou à Katie Holmes, basta assistir ao primeiro minuto do vídeo clipe para entender que este *toda toda* refere-se a uma mulher sensual.

Com relação à sociolinguística, podemos afirmar que a expressão em análise, *toda toda*, é uma forma variante do item *toda* usada de maneira bastante recorrente na atualidade e, com relação ao funcionalismo, podemos reiterar que, na expressão, o valor de totalidade permanece, conforme o princípio de persistência, postulado por Hopper (1991), além da estratificação de formas e, conseqüente, divergência e especialização em relação ao rumo que a forma *toda toda* vem tomando na língua em coocorrência à forma *toda*.

Elaboramos o quadro a seguir para sintetizar as possibilidades encontradas por este estudo:

²² Disponível em: <<http://www.ofuxico.com.br/noticias-sobre-famosos/toda-toda-katie-holmes-esbanja-charme-nas-ruas-de-santa-monica-california/2015/03/25-234004.html>>. Acesso em: 22-04-2015.

²³ Disponível em: <<http://mais.uol.com.br/view/zxxi6bwydk0w/estelle-esta-toda-toda-no-clipe-de-make-her-say-beat-it-up-04028D9C386CE4C94326?types=A&>>. Acesso em: 22-04-2015.

²⁴ Disponível em: <<http://gshow.globo.com/bbb/bbb15/noticias/noticia/2015/03/fotos-andressa-toda-toda-na-pista-de-danca-do-baile-carioca.html>>. Acesso em 22/04/2015.

ITEM	POSSIBILIDADES / FUNÇÕES	EXEMPLO
Toda-toda	Adjetivo. (A repetição enquanto único item) (após V. ser)	Ela é <i>toda-toda!</i> Estelle está ' <i>toda toda</i> ' no clipe de <i>Make Her Say (Beat it up)</i>
	Substantivo (A repetição enquanto único item)	Fotos: <i>Andressa Toda Toda</i> , na pista de dança do Baile Carioca <i>A Toda Toda</i> te deixa mais bonita!
	Adjetivo (na posição de adjunto)	<i>Toda toda!</i> Katie Holmes esbanja charme nas ruas de Santa Mônica, Califórnia.
	Primeiro item: Quantificador Segundo item: Adjetivo.	Lá vai ela, <i>toda toda!</i>

6. *Notas finais*

A partir dos estudos da sociolinguística e das noções de variação e mudança linguística, entendemos que há constantemente dentro da língua processos de ressignificação e reordenação dos elementos linguísticos.

O item *toda* vai se especializando e assumindo outras posições no sistema linguístico do português do Brasil.

Entendemos que a repetição é eficaz e está plenamente homologada no português brasileiro. Seu objetivo é garantir maior ênfase à interação entre os atores sociais.

Podemos afirmar, ainda, que ficou evidente, nos exemplos utilizados neste trabalho, os princípios funcionalistas de *especialização*, pois o item linguístico *toda* e a sua realização na repetição *toda toda* seguem possibilidades semânticas distintas, além do princípio da *persistência*, logo que há uma noção de totalidade presente em todos os exemplos expostos nos leva, mantendo o sentido de *totus*, a origem etimológica do termo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AULETE, Francisco Júlio Caldas. *Dicionário contemporâneo da língua portuguesa*. III vol. 2. ed. Rio de Janeiro: Delta, 1964.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. revisada e atualizada pelo novo Acordo Ortográfico. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CASTILHO, C. M. M. Quantificadores Indefinidos. In: CASTILHO, A. T. (Coord.), ILARI, R.; NEVES, M. H. M. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 2008.

CONKÁ, Karol. *Sandália* (música). Batuk Freak (álbum). Deck Disc. 2013.

CUNHA, A. G. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

CUNHA, C. F. *Gramática da língua portuguesa*. 12. ed. Rio de Janeiro: FAE, 1986.

_____. *Uma política do idioma*. Rio de Janeiro: São José, 1964.

DILLINGER, M. Forma e função na linguística. *DELTA*, vol. 7, n. 1, p. 395-407, 1991.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles; FRANCO, Francisco Manoel de Mello. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

LUCCO, Lucas. *Toda Toda* (música). Por Caíque da Silva. O Destino (álbum). Sony Music. 2014.

NARO, A. J., VOTRE, S. Mecanismos funcionais do uso da língua: forma e função. *DELTA*, vol. 8, n. 2, p. 285-290, 1992.

NASCIMENTO, M. do. Teoria gramatical e mecanismos funcionais do uso da língua. *DELTA*, vol. 6, n. 1, p. 83-98, 1990.

NEVES, M. H. M. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática de 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VILELA, M., KOCH, I. V. *Gramática da língua portuguesa*. Gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso. Coimbra: Almedina, 2001.

SOUSA, V. V. *Os (des)caminhos do você: uma análise sobre a variação*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

e mudança na forma, na função e na referência do pronome você. 2008, 223 p. Tese (de Doutorado em Letras). Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa.

**O JOGO NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA:
UMA PROPOSTA INCLUSIVA**

Sônia Souza Carvalho (UESB)

soniascarvalho@gmail.com

Lucas Santos Campos (UESB)

camposacademico@gmail.com

RESUMO

O aprendizado da leitura por parte do aluno com deficiência intelectual é um dos elementos sobre o qual se debruça a educação inclusiva. Voltada para a prática de leitura dos alunos com essa deficiência, este artigo apresenta os resultados da pesquisa: *O jogo nas aulas de língua portuguesa: uma proposta inclusiva*, desenvolvida no Programa de Mestrado Profissional: PROFLETRAS, unidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, Vitória da Conquista. A pesquisa teve origem com a nossa inquietação no que diz respeito à aquisição da habilidade de leitura, pelos alunos com déficit intelectual, que frequentam a escola regular e o centro de educação especial da cidade de Caetitê, estado da Bahia. A proposta tem como objetivo aplicar atividades lúdicas que foquem a aprendizagem da leitura. Nesta amostragem, exploramos o jogo de tabuleiro “batalha silábica”. Para tanto, optamos por uma pesquisa participativa. Partimos das abordagens de deficiência intelectual, leitura e jogo como ferramenta pedagógica, para planejarmos um trabalho de intervenção pedagógica junto a dois alunos com deficiência intelectual moderada. Para essa investigação, as técnicas utilizadas na pesquisa foram a observação participante, a análise de documentos, a intervenção, o registro e a análise dos dados. A análise demonstrou que o processo de aquisição da leitura por meio de atividades lúdicas, facilita a aprendizagem e acaba contribuindo para a inclusão do aluno. A pesquisa mostrou ainda que trabalhar atividades de leitura fazendo uso também de jogos, possibilitou maior envolvimento por parte dos alunos. Nesse sentido, concluímos que, ao conciliar atividades de leitura com um jogo de tabuleiro, conseguimos fazer com que os discentes desenvolvessem estratégias de leitura, usassem seus conhecimentos prévios e, ampliassem sua compreensão sobre o ato de ler.

Palavras-chave: Inclusão. Deficiência intelectual. Leitura. Jogo.

1. Introdução

A preocupação central de qualquer processo reflexivo sobre a educação deve ser a de pensar seu papel como elemento que possa promover a inclusão como fator capaz de gerar caminhos para a construção de uma sociedade mais humana e menos desigual. As mudanças na sociedade implicam novos desafios para a escola, e um deles é pensar o significado que devemos atribuir à inclusão. A educação inclusiva pode romper paradigmas conservadores presentes nas escolas, passando a ser

compreendida como uma prática social capaz de integrar, eficientemente, discentes-cidadãos no processo educativo.

Assim sendo, consideramos importante que todos os segmentos envolvidos na política educacional tenham consciência e entendam que aos discentes, independentemente da sua condição racial, social ou física, devem ser oferecidas condições de acesso aos conteúdos disponibilizados pelos currículos e programas escolares.

Nesse sentido, voltamos nossa atenção para o princípio do respeito aos estudantes com algum tipo de deficiência, especificamente aos com deficiência intelectual. Partindo dessa convicção, pautado em estratégias metodológicas lúdicas desenvolvemos o projeto em torno do tema “O jogo nas aulas de língua portuguesa: uma proposta inclusiva”.

Tal escolha se prende ao fato de verificarmos que existem alguns alunos com déficit intelectual moderado que não conseguem dominar as famílias silábicas, por conseguinte, no processo de leitura, não conseguem formar palavras.

Propomos aqui um jogo capaz de possibilitar o estudo dos grupos silábicos, a fim de que discentes com essas características possam realizar, de forma lúdica e prazerosa, o reconhecimento dessas famílias e, conseqüentemente, possam atingir o estágio de leitura.

Esse trabalho de adequação do conteúdo “Família silábica e formação de palavras” que propomos consubstancia-se numa metodologia de pesquisa participante, direcionada para a estruturação de aulas da disciplina língua portuguesa. As atividades apresentadas podem ser desenvolvidas tanto por professores da rede de ensino comum, quanto por docentes do atendimento educacional especializado (AEE).

2. A inclusão escolar, o atendimento especializado, a língua portuguesa e o sujeito com déficit intelectual

Nas últimas décadas do século XX, houve a popularização do ensino básico, no Brasil. Nesse contexto, é possível observar um nível crescente de indivíduos que não acompanham o ritmo de aprendizagem da maioria dos colegas. Partindo dessa realidade, surgiu a educação especial, com intuito de amenizar ou sanar as dificuldades encontradas no ensino da educação básica regular.

Nesse contexto, a educação especial era apropriada para alunos

que tinham o quociente intelectual (QI) abaixo do normal, quadro que, posteriormente foi denominado pelo CID 10 (Código Internacional de Doenças), desenvolvido pela Organização Mundial de Saúde (OMS), como “retardo mental”. OMS (2008, p.70-79). Há, portanto, uma complexidade envolvendo as situações e comportamentos neurológicos de um indivíduo. Nessa perspectiva Gomes *et al* (2007, p.14) afirmam que:

O diagnóstico da deficiência mental não se esclarece por supostas categorias e tipos de Inteligência. Teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológico têm posições assumidas diante da deficiência mental, mas ainda assim não se conseguiu fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição.

A educação especial, portanto, requer que se tenha programas próprios, técnicas adequadas e especialistas para lidar com o apoio especializado de ensino, diferindo-se do sistema de ensino normal.

Na Constituição Federal de 1988 no (Art.3º, inciso V) tem como um de seus principais objetivos assegurar o direito de “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”, nessa mesma linha de pensamento também é definido no (Art. 206, inciso I) que deve haver a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola”, como um princípio básico da educação, reafirmado no (art. 208) que “é dever do Estado, a oferta do atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Destarte, considera-se que o apoio especializado fere os direitos do cidadão e à Constituição Federal.

No Art.3º, inciso IV, da Constituição Federal Brasileira a premissa “educação para todos”, figura uma afirmação refutável, pois, na prática, o ensino sempre teve a serviço da classe dominante, que detém privilégios, sobre as demais classes sociais. A exclusão se dá por questões, econômicas, étnicas, religiosas, entre outras, mas esses fatores não são reconhecidos, são camuflados nas entranhas das relações interpessoais e, hereditariamente, são retransmitidas de geração em geração. Nesse sentido, há necessidade de redefinir as práticas da educação especial, e abrigá-las no seio do ensino da educação básica e, dessa forma, minimizar as desigualdades sociais. E se promover uma verdadeira inclusão.

Tédde (2012) indica que, no exterior, antes do século XIX, a educação especial já era propagada. No Brasil, essa preocupação só ocorre nas últimas décadas do século XX. Aqui os indivíduos eram tratados como inválidos e incapazes perante a produção ativa e social. Havia centros especializados para retirar as pessoas do convívio social e colocá-las iso-

ladas em instituições especializadas.

Com base em Mendes (2002) podemos afirmar que a educação especial tem ganho novos rumos norteadores e que a sociedade organizada está direcionada para mudanças de currículos e aparelhamento do ambiente de apoio especializado, na implementação de novas estratégias de ensino e na qualificação profissional, com o intuito de primar pelos direitos do indivíduo com deficiência.

Essa luta, quando conta com o engajamento de familiares, das políticas públicas, e da ação escolar, pode conquistar avanços nos serviços oferecidos, bem como, com uma reafirmação de solidariedade e de respeito pelo ser humano deficiente. De acordo com a ONU, 10% da população mundial sofre de algum tipo de deficiência sendo ela física, motora ou intelectual, então não se pode ignorar uma parcela tão significativa da população mundial.

No âmbito da língua portuguesa, o ensino em educação especial, a despeito de se configurar como um campo novo, se tem desenvolvido de forma tímida, de modo que, referenciais teóricos e relatos de experiências relacionadas a este estudo e essa prática são difíceis de encontrar. Essa realidade pode ser amenizada pela prática de docentes compromissados com a educação inclusiva, aliada à atuação de instituições de apoio, como aportes de ajuda no processo de inclusão social. Essas instituições devem representar ambientes que valorizam o indivíduo com deficiência, além de auxiliá-los na busca de uma vida de melhor qualidade. A proposta de trabalho que aqui apresentamos originou-se a partir das nossas inquietações em relação à aquisição da habilidade de leitura, pelos alunos com déficit intelectual, tendo como foco principal a aplicação de atividades lúdicas que priorizem a aprendizagem da leitura. Assim, estamos trazendo atividades significativas, que abordam o jogo como ferramenta pedagógica que busca envolver o sujeito com deficiência intelectual no aprendizado da leitura.

3. *A importância do lúdico para o aluno com déficit intelectual*

A educação é entendida como um processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem. A escola, como local privilegiado de produção e de apropriação do saber, cujas políticas, gestão, processos e práticas se organizam coletivamente, em prol dos objetivos de formação, principalmente nas práticas inclusivas, evidencia a pro-

blematização da realidade atual em que vive. No contexto socioeconômico e cultural, desenvolvem-se não só processos educativos homogeneizadores e excludentes, como também surgem processos que buscam a igualdade e uma educação para a cidadania.

Neste contexto, a educação inclusiva emerge com seus problemas, desafios e perspectivas. Como perpassa pelo ensino regular, todas as disciplinas que compõem a grade curricular da rede de ensino comum devem refletir sobre a temática da deficiência com o intuito de minimizar os problemas e assegurar a inclusão desse grupo minoritário, pessoas com deficiência (PcD). Desta forma, é imprescindível observar, avaliar e reorganizar as disciplinas, o projeto político pedagógico da escola, o espaço e o ambiente onde realizamos as atividades para podermos concretizar nossas intenções pedagógicas de forma que possamos auxiliar no processo de inclusão. Como esclarece Bruno (2006, p. 18)

A sala de aula inclusiva propõe um novo arranjo pedagógico: diferentes dinâmicas e estratégias de ensino para todos, complementação, adaptação e suplementação curricular quando necessários. A organização do espaço, a eliminação das barreiras arquitetônicas (escadas, depressão, falta de contraste e iluminação inadequada), mobiliários, a seleção dos materiais, as adaptações nos brinquedos e jogos são instrumentos fundamental para a prática educativa inclusiva com qualquer criança pequena.

Temos ainda que enfrentar muitos desafios quando o assunto em pauta é inclusão, mas como veremos em vários momentos, cabe a nós, educadores, buscar sempre novas metodologias a fim de atuar como facilitadores no processo de ensino/aprendizagem. Devemos procurar conhecer melhor nossos alunos, sobretudo os alunos com deficiência. O desafio reside em o educador construir métodos que proporcionem a compreensão e interpretação do que é trabalhado em sala de aula pelos diferentes sujeitos ali presentes, com e sem deficiência.

Como assegura Freire (1996, p. 152) o educador deve apresentar algumas competências e habilidades profissionais indispensáveis, tais como:

Disponibilidade permanente à vida, entrega de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que se vai aprendendo na relação com o oposto de mim. Quanto mais me dou à experiência de lidar com as diferenças, sem preconceito, tanto melhor me conheço e construo meu perfil...

Então, o educador, aos poucos, deve ir adquirindo experiência e engajando suas ações, de forma que essas possam promover práticas cada dia mais eficientes, em favor da inclusão daqueles que sempre viveram à

margem da sociedade.

Para conseguirmos tal feito pensamos no jogo, no brincar como uma das atividades que possibilita a aquisição de conteúdos. Temos em mente que o jogo pode dar conta, de forma lúdica e livre, de atender a fins educacionais, atender aos objetivos dos conteúdos de língua materna, de maneira a contemplar as especificidades de cada educando presente na sala de aula.

Temos a consciência de que não é a solução para todos os problemas do ensino-aprendizado, acreditamos, entretanto que pode ser significativo o papel do jogo enquanto instrumento didático-metodológico capaz de intervir positivamente na aprendizagem dos estudantes.

Dentro do cotidiano escolar, o jogo merece destaque, pois demonstra ser um elemento de grande importância. Conseguir conciliar sua característica de espontaneidade e sua função educativa pode ser um dos papéis fundamentais do educador. Assim como em outras matérias, nos estudos da disciplina língua portuguesa é possível incluir atividades lúdicas, com êxito para o aprendizado. O jogo pode propiciar vivências significativas e não apenas imitações de gestos ou mera distração. Por si só, o estudante joga, brinca, imagina e abstrai-se numa intensa e constante prática de atividades cognitivas e motoras.

O jogo é entendido aqui como fato social, portanto um produto cultural que resulta das relações humanas. Huizinga (2000, p. 08), na obra *Homo Ludens* coloca o jogo como elemento da cultura e estabelece suas características principais: atividade distinta e separada do cotidiano; prazerosa; livre. Segundo Elkonin (1998, p. 100):

O paradoxo fundamental do jogo consiste em que, sendo uma atividade maximamente livre, encontrando-se sob o poder das emoções, é a fonte de desenvolvimento do caráter voluntário e de tomada de consciência, por parte da criança, de suas ações e de seu próprio eu. Entendendo o brincar, o jogar como importante método que pode auxiliar as pessoas com deficiência a assimilar conteúdos das disciplinas da grade curricular da rede regular de ensino, esse fato reforça a natureza social do jogo.

Compreendemos que o jogo bem organizado e preparado para atender as necessidades educacionais dos estudantes, pode levá-los a um entendimento maior do mundo que os rodeia, com a apreensão do mundo o educando construirá conhecimentos que lhes serão necessários para a promoção da sua autonomia e independência. Liublinskaja (1973, *apud* MORO; SILVA, 2003, p. 53) escreve, que nas atividades de crianças o jogo:

reflete a sua realidade; adquire e desenvolve conhecimentos; desenvolve o pensamento por meio da análise e síntese sobre as situações envolvidas nas mesmas; age fisicamente e interage verbalmente, mesmo quando brinca sozinha; além de refletir a realidade, transforma-a ativamente, criando, inventando; combina realidade e fantasia, introduzindo na brincadeira a ficção, o que ela quer que seja verdade; lida e resolve contradições internas ao próprio jogo, às suas necessidades e possibilidades em função das regras implícitas a este.

O jogo é um recurso metodológico de suma importância na promoção de atividades voltadas para alunos com déficit intelectual, pois, como afirma o autor (p. 140):

(...) o jogo, em primeiro lugar, é uma forma antecipada de atividade cognitiva, que precede o conhecimento indireto da realidade pela criança. Em segundo lugar, o jogo é um processo, um meio para conhecer o que a rodeia. A sua forma varia de acordo com as possibilidades alcançadas pelas crianças. Em terceiro lugar, tal como qualquer experiência prática, o jogo é uma forma de comprovar, fixar e precisar de modo efetivo os conhecimentos adquiridos. Tal como qualquer outra atividade das crianças, o jogo só assume importância para seu desenvolvimento, com a condição de ser dirigido sistematicamente pelo educador.

Daí a importância do papel do professor, ele tem um currículo a ser trabalhado em sala de aula, e tem em suas mãos mais que o poder, tem o dever de adaptar esse currículo ao nível e à realidade de cada turma com que trabalha, a fim de atender as especificidades dos seus estudantes. É neste momento, que o docente pode escolher entre ser um mero transmissor dos conteúdos curriculares ou ir além disso. E como fazer isso? Promovendo adequações que vão ao encontro das necessidades dos alunos, definindo metas e estratégias que contemplem e beneficiem todos os membros da classe.

Nesse contexto, o jogo se constitui uma opção bastante favorável, principalmente se trabalhado de forma intencional para a construção do saber e formação dos alunos, sobretudo se estes alunos apresentam um grau maior de dificuldades na apreensão dos conteúdos curriculares. Se os alunos têm déficit intelectual, é importante a utilização de jogos como ferramenta de aprendizagem e inclusão. Esse recurso educativo e instrucional, pelo seu poder de flexibilização, permite o aprendizado de novos conhecimentos, conforme o tempo e o ritmo de cada educando.

O jogo de tabuleiro é um recurso que pode ser adaptado a diferentes realidades e a diferentes conteúdos.

Dentre os jogos de tabuleiro mais conhecidos estão o de xadrez e o de damas. Atualmente, as atividades educacionais têm influenciado nos

jogos de tabuleiro e fazendo uso dos mesmos para melhorar o desempenho escolar dos educandos. O xadrez, um dos jogos mais populares do mundo, tem sido bem utilizado nas escolas e faculdades. Por essa razão, buscou-se fazer a adequação de uma vertente mais simplificada do jogo de xadrez, que é a batalha de peões, criado para auxiliar o educando no seu aprendizado.

A escolha por este jogo se deu pelo fato de ele apresentar regras modificadas e envolver diversas configurações diferentes do tabuleiro. Esse tipo de jogo é capaz de levar a pessoa a entender a realidade que o cerca, de forma a organizar melhor o seu pensamento e trabalhar com mais intensidade a concentração, a criatividade, a intuição, dentre muitas outras habilidades. Como afirma Huizinga (2000, p. 26), “é no jogo e pelo jogo que a civilização surge e se desenvolve”.

3.1. O trabalho com jogos de tabuleiro

O educador pode se valer de jogos de tabuleiro para estabelecer uma metodologia diferente, um novo tipo de relação com o aluno, muito mais personalizado e isso é muito importante para o aluno com deficiência intelectual. O jogo permite o trabalho individual e em grupo de maneira mais eficaz, modifica a dinâmica de ensino e aprendizagem.

O aluno quando está envolvido, consegue se comunicar com os colegas, os professores podem observar seus avanços e o processo de aprendizagem ocorre de forma mais natural e espontânea. O discente fica em contato com o conhecimento e é levado a refletir sobre ele. No caso dos professores, terão que mudar as ações cotidianas, o que vai exigir deles um esforço a mais.

É necessário permitir que os professores busquem bons jogos e que adequem esses jogos às necessidades dos educandos, o que significa oferecer novas perspectivas pedagógicas e metodológicas. Estes elementos andam de mãos dadas e juntos auxiliam de forma decisiva o avanço dos discentes.

O jogo permite um novo olhar sobre o currículo. Quando são utilizados em classe possibilitam o acesso ao conhecimento de forma prazerosa. Mas não basta levar a turma a executarem um jogo. É essencial que o docente conduza o aluno no processo ensino-aprendizagem através de jogos, ensinando-o a usar as informações e a tirar suas próprias conclusões, a assimilar o que lhe é prioritário naquele momento.

Uma questão fundamental é pensar em jogos que permitam que o discente aprenda ao longo do processo, que possa trabalhar vários conteúdos e que acima de tudo desenvolva as habilidades básicas dos educandos. Mas, só isso não basta, o aluno precisa compreender os objetivos das atividades e dominá-las para atribuir novos significados às mesmas. Nesse sentido, o jogo pode estimular o processo de aprendizagem e o desenvolvimento cognitivo do discente com e sem deficiência de forma mais adequada e produtiva.

O jogo contribui para a melhoria da aprendizagem. Segundo Meirieu (1998, p. 103), o processo de aprendizagem acontece em três fases: “A primeira fase é de identificação, na qual entram em evidência as funções de percepção: diante de um tema, analisamo-lo.” Nesta fase, o educando com deficiência intelectual apresenta dificuldade em internalizar as informações que lhe são fornecidas pelos seus sentidos, mesmo prestando muita atenção, nem sempre consegue compreendê-las. Daí a necessidade de buscarmos alternativas que viabilizem esse processo de internalização.

A segunda fase: “que busca a significação do tema, segundo os interesses do aprendiz.” Nesta fase, é preciso promover interações significativas entre o sujeito com deficiência e o objeto de conhecimento, pois, é fundamental que ele construa imagens mentais daquilo que está sendo visto. É o momento de levar o deficiente intelectual a organizar seu pensamento partindo da sua própria realidade e da vivência com informações concretas do mundo.

A terceira fase: “de aplicação, na qual o sujeito empregaria os conhecimentos para a sua vida, ou investiria para suas necessidades e propósitos.” Na aprendizagem acontece algo novo, uma mudança de comportamento é o que se espera alcançar. Esses novos comportamentos significam que o indivíduo aprendeu.

Mas reside nesta fase a maior dificuldade do deficiente intelectual. Os alunos com esta especificidade apresentam resistências cognitivas em agir intencionalmente e de forma autônoma. Não conseguem com facilidade atribuir imagens mentais aos objetos concretos do mundo no qual estão inseridos. Ou seja, apresentam dificuldades para transformar informações em conhecimento e para empregar esse conhecimento para seu próprio bem-estar, adotando hábitos e atitudes diferenciadas de forma intencional.

Nesse sentido, para a melhoria do desenvolvimento do sujeito

com deficiência intelectual, é necessário dar mais atenção às interações dele com o seu meio, oferecer estratégias, recursos que vão estimular o processo de aprendizagem deste aluno, bem como o seu desenvolvimento cognitivo.

3.2. Leitura

É dever da escola desenvolver e ampliar as relações entre a leitura e o sujeito leitor, é função dela propiciar as condições concretas de produção de leitura. A importância e a necessidade do ato de ler para professores e alunos são inegáveis, sobretudo, para discentes com deficiência. Os quais mesmo sem estarem ainda alfabetizados, já podem ser incluídos em processos de letramento, uma vez que, essas pessoas já fazem a leitura de objetos, gestos e vivências familiares no meio em que estão inseridos.

Encorajar as tentativas das pessoas com deficiência intelectual em direção à leitura representará um reforço a mais para que ela entre em contato com o mundo letrado. O letramento dessas pessoas dependerá em grande parte das experiências que ela vai vivenciar dentro da escola.

Para Magda Soares letramento é o “estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva as práticas sociais que usam a escrita.” (2000, p. 47). Dessa forma, o letramento, então, deve ser trabalhado desde o início do desenvolvimento infantil, quando o objetivo primordial é ensinar a esses indivíduos conhecimentos essenciais da vida, para assim, os atos de letramento contribuirão grandemente para a melhoria do processo de alfabetização desses educandos em situação de deficiência.

A leitura é essencial no processo de escolarização dessas pessoas. Ler para esse público é uma forma de se sentir incluído no cotidiano escolar. Muitos desses alunos se acham incapazes de realizar esta proeza. “Todos sabem que a aprendizagem da leitura não se efetua suavemente. Todas as crianças, seja qual for a língua, encontram dificuldades para aprender a ler” (DEHAENE, 2012, p. 16). Por isso, se faz necessário analisar criticamente as condições existentes e as formas pelas quais esse ato é conduzido no contexto escolar direcionado para estes alunos.

Assim, o sucesso ou o fracasso do aluno com deficiência na aquisição da leitura, em parte, dependem das condições escolares concretas para a sua produção. Muitas dessas pessoas estão excluídas do mundo le-

trado por não conseguirem ter domínio de leitura. No processo de alfabetização, uma das etapas mais importantes da vida escolar do aluno, é o momento que se inicia o desenvolvimento formal da leitura, é neste momento que as crianças devem aprender a ler com competência, para que possam aos poucos adquirir autonomia leitora e desenvolver o gosto pela leitura.

Em todos os níveis de escolaridade deve haver tempo e espaço preparados para possibilitar aos discentes com déficit intelectual o acesso ao conhecimento. Estes alunos precisam exercitar sua atividade cognitiva, de modo que consigam atribuir significados ao que lhe é ensinado. Ser capaz de ler é um exercício intelectual que busca caminhar pelas trilhas da abstração, ou seja, planejamento das ações em pensamento. Estágio que esses indivíduos apresentam dificuldades para alcançar.

Esse exercício intelectual implica em trabalhar a abstração, através da projeção das ações práticas em pensamento. A projeção e a coordenação das ações práticas em pensamento são partes de um processo cognitivo que é natural nas pessoas que não têm deficiência mental. Para aquelas que têm uma deficiência mental, essa passagem deve ser estimulada e provocada, para que consigam interiorizar o conhecimento e fazer uso dele, oportunamente. (GOMES et al. 2007, p. 23)

Um dos resultados da leitura para os educandos com deficiência intelectual é o desenvolvimento da linguagem, da expressão, melhor aceitação no grupo de convivência. Um deficiente que lê, seja qual for a sua limitação, que sabe se expressar, sabe dizer o que quer, é aceito com mais facilidade na sociedade em que vive.

A leitura não só desperta na criança o gosto pelos bons livros e pelo hábito de ler como, também, contribui para a formação de conceitos, que são muito importantes para fornecer elementos para a construção do pensamento, ajuda a entender a valorização exata das coisas, desenvolvem suas potencialidades, estimular sua curiosidade, inquietar-se por tudo que é novo, ampliar seus horizontes e progredir.

Ajustando a criança de acordo com suas próprias limitações, levando-os a fazer comparações, a levantar hipóteses, a fazer relações do texto lido com a realidade, assim é provável que estejamos contribuindo para o desenvolvimento das habilidades fundamentais para a elaboração do pensamento.

3.3. Aprendendo com o jogo silábico

Hoje, ainda presenciamos muitas ações que tentam impedir a pessoa com deficiência a participar do processo educacional, a negação da matrícula, a falta de pessoal de apoio para auxiliar o professor na sala de aula, a falta de acessibilidade arquitetônica, atitudinal e comunicacional, entre outros. A imposição de valores e padrões tidos como únicos são indícios de uma sociedade que exclui, segrega e desvaloriza o outro.

Todos estes fatores interferem na aprendizagem destes indivíduos, impossibilitando-os de conseguir um desenvolvimento satisfatório.

Ambientes humanos de convivência e de aprendizagem são plurais pela própria natureza e, sendo assim, a educação escolar não pode ser pensada nem realizada senão a partir da ideia de uma formação integral do aluno – segundo suas capacidades e seus talentos – e de um ensino participativo, solidário, acolhedor. (MANTOAN, 2003, p. 9)

A problematização relacionada à aprendizagem está vinculada ao grau de deficiência apresentado pelo discente e aos testes de inteligência. Pontos que são considerados relevantes pelos professores que trabalham com estes alunos.

Levar em consideração apenas estes aspectos e não investigar a história de vida destas pessoas, é estar negando-lhes o direito de aprender. Diante disso, se faz necessário criar novas estratégias na escola para receber esse aluno, e conseqüentemente mudar o ensino por ela ministrada. Segundo Mantoan (2003, p. 61):

As escolas que reconhecem e valorizam as diferenças têm projetos inclusivos de educação e o ensino que ministram difere radicalmente do proposto para atender às especificidades dos educandos que não conseguem acompanhar seus colegas de turma por problemas que vão desde as deficiências até outras dificuldades de natureza relacional, motivacional ou cultural dos alunos.

O deficiente mental por muito tempo foi considerado apenas como mero receptor de informações, aquele ser que não age sobre o objeto de conhecimento, não interage nem estabelece nenhum tipo de relação com o saber.

Outro ponto relevante em relação aos alunos com deficiência, é a sua identificação, estes discentes assemelham-se muito com as crianças que não possuem essa deficiência, por isso o diagnóstico precoce é mais difícil de ser concretizado. Esses alunos sofrem muito na fase escolar inicial, pois pela falta do diagnóstico, são cobrados e avaliados da mesma

forma que os demais alunos.

É importante, logo de início identificar esse aluno e desenvolver estratégias de ensino que os contemplem na sala de aula e que viabilizem sua aprendizagem. Ele é um ser com inúmeras possibilidades de aprender e que não pode mais ser rotulado e caracterizado por estigmas sociais no ambiente escolar.

O aluno com deficiência mental, como qualquer outro aluno, precisa desenvolver a sua criatividade, a capacidade de conhecer o mundo e a si mesmo, não apenas superficialmente ou por meio do que o outro pensa. O nosso maior engano é generalizar a dotação mental das pessoas com deficiência mental em um nível sempre muito baixo. Carregado de preconceitos sobre a capacidade de, como alunos, progredirem na escola, acompanhando os demais colegas. Desse engano derivam todas as ações educativas que desconsideram o fato de que cada pessoa é uma pessoa, que tem antecedentes diferentes de formação, experiências de vida e que sempre é capaz de aprender e de exprimir um conhecimento. (GOMES et al., 2007, p. 25)

Desta forma, delineamos uma proposta de intervenção pedagógica numa classe especial de um centro de apoio, cuja realização implicou repensar os problemas da deficiência intelectual na aprendizagem da leitura.

A escolha por trabalhar a estrutura silábica no processo de aquisição da leitura, se deu por desejo demonstrado pelos alunos, pela importância desse conhecimento e também para desenvolver novas formas de atuação do educador frente a esses alunos.

Ensinar a ler é uma das funções mais importantes da escola. O saber ler é pré-requisito para aquisição de outros conhecimentos. O trabalho começava sempre com a leitura e interpretação de textos. Do texto partíamos para outras atividades, entre elas o estudo sistemático das sílabas, pois alguns alunos ainda se encontravam em reconhecimento das letras do alfabeto.

Dessa forma, priorizou-se a sílaba para trabalhar pela falta de consciência silábica demonstrada pelos discentes no decorrer das atividades. É claro que aprender quais são os fonemas da língua, não basta, para alfabetizar os indivíduos. “Há muita coisa envolvida na aquisição fonológica: a aquisição do sistema entonacional, da acentuação, da estrutura silábica, por exemplo”. (SANTOS, 2006, p.212)

A sílaba para Câmara Jr. (2000, p. 53) apoiado na definição de Jakobson (1967, p. 133), “é uma divisão espontânea e profundamente sentida, na segunda articulação. Os seus tipos de estrutura marcam caracteristicamente as línguas. Não é, a bem dizer, o fonema, mas a sílaba que é

a estrutura fonêmica elementar”.

Segundo Santos (2006, p. 212) “a estrutura silábica é muito importante para a língua porque dela dependem uma série de operações fonológicas (por exemplo, a acentuação)”. Por isso, focamos nosso trabalho na consciência do discente com déficit intelectual no que se refere às famílias silábicas, ou seja, unidades fonológicas menores. Porém, de forma contextualizada em textos previamente lidos e não as usando apenas com palavras aleatórias e descontextualizadas.

As atividades propostas sobre as sílabas podem contribuir significativamente para a alfabetização dos alunos com deficiência intelectual. Essa preocupação existe pela dificuldade apresentada por esses alunos na aquisição da leitura e da escrita.

A consciência silábica é a capacidade de segmentar palavras em sílabas, exigindo a execução de dois processos, a identificação e a discriminação de sílabas, sendo que o primeiro processo é facilitado a quando da produção isolada das sílabas. (NASCIMENTO, 2009, p. 37)

Esses dois processos, identificação e discriminação precisam ser muito bem trabalhados nos processos de aprendizagem dos alunos com deficiência, pois alguns deles orientam-se apenas pelo reconhecimento de letras isoladas, sem considerar as demais letras que compõem as sílabas e consequentemente as palavras.

Conforme Santos (2006, p. 213) a sílaba em português tem a sua constituição básica formada pela CV (consoante – vogal), mas temos sílabas formadas por apenas uma V (vogal), por CCV (consoante – consoante – vogal), CVC (consoante – vogal – consoante), CVV (consoante – vogal – vogal).

Desta formação, temos as sílabas que são consideradas leves e as que são tidas como pesadas. As sílabas leves são as vogais, consoante – vogal, e consoante – consoante – vogal. As demais estruturas são as consideradas pesadas, consoante – vogal – vogal e consoante – vogal – consoante.

Assim, na execução dos jogos priorizamos o trabalho com as sílabas leves ou abertas, formada pela consoante e pela vogal, levando em consideração que a aprendizagem destas sílabas ainda se impõe como um ponto do processo de abstração a ser conquistado pelos alunos com déficit intelectual.

O ponto de partida das situações de ensino são as possibilidades e

necessidade de aprendizagem dos alunos, partindo sempre do que eles já sabem e conseguem fazer.

Conforme PCN (2000, p. 56), o jogo oferece o estímulo e o ambiente propício que favorecem o desenvolvimento espontâneo e criativo dos alunos e permite ao professor ampliar seu conhecimento de técnicas ativas de ensino, desenvolver capacidades pessoais e profissionais para estimular nos alunos a capacidade de comunicação e expressão, mostrando-lhes uma nova maneira lúdica, prazerosa e participativa, de relacionar-se com o conteúdo escolar, levando a uma maior apropriação dos conhecimentos envolvidos.

Assim, tais jogos, além de formar a consciência das sílabas, auxiliam os alunos dentre outras coisas, a melhorarem a noção de lateralidade que possuem.

Os jogos de tabuleiro foram adaptados para trabalhar com sílabas dentro de textos e situações de leitura que tenham sentido para o aluno com deficiência intelectual. Os jogos não foram trabalhados isoladamente, mas dentro de um contexto que teve significado para o discente, partindo sempre de um texto para se chegar à sílaba.

4. Aspectos metodológicos

Em função das especificidades do trabalho aqui desenvolvido, lançamos mão da pesquisa-ação, por se tratar de um método que permite a convivência com a realidade social, além de possibilitar a avaliação e a indicação de propostas para serem aplicadas nas comunidades.

O desenrolar da pesquisa se dá de forma natural, de modo que o participante nem é encarado, nem se sente como um objeto de investigação. Ao contrário, torna-se um parceiro do pesquisador, visto que as ações desenvolvidas em nada lhe causam constrangimento ou qualquer tipo de desconforto, exposição, estranheza ou inibição.

Foram escolhidos dois alunos para participar desta ação, aqui denominados aluno C e aluno E. Os discentes encontram-se na idade cronológica compreendida entre dez e dezoito anos, estão matriculados na malha regular, no curso fundamental I e recebem atendimento educacional especializado – AEE num centro de educação especial. Os participantes apresentam limitações semelhantes no funcionamento intelectual, possuem desenvolvimento cognitivo inadequado à sua faixa etária e demons-

tram inaptidão para o processo de aquisição de leitura.

Para o ensino de sílabas encontramos muitas sugestões de jogos na internet, todos criativos e bem diferentes. A opção pela adequação do jogo batalha de piões se deu pelo fato de não termos encontrado nenhuma adaptação deste jogo para trabalhar as famílias silábicas voltadas para alunos com deficiência intelectual. O jogo proporciona aos seus jogadores a oportunidade de aplicar de maneira divertida seus conhecimentos referentes às famílias silábicas.

Além do jogo, batalha silábica, outras atividades também foram desenvolvidas como recurso didático para auxiliar os alunos na compreensão do assunto abordado. Por exemplo, as historinhas contadas, foram usadas como recurso para contextualizar o trabalho posterior com as sílabas, outros joguinhos que se configuram como atividades lúdicas e envolvem o brincar com a língua, como bingo e o dominó, também foram utilizados para trabalhar a concentração dos discentes e a familiarização com o conteúdo.

Para melhor entendimento, será realizada, primeiramente a análise do aluno C e logo depois do aluno E, sendo que cada um deles, mesmo apresentando deficiência intelectual, revela desempenho diferentes tanto no aspecto acadêmico quanto no plano individual. As intervenções com o projeto foram realizadas no centro de apoio especializado que os alunos frequentam.

5. Análise de dados

5.1. O aluno C

O jogo batalha silábica foi desafiante para o aluno C. A primeira linha ele conseguiu ler com segurança, pois nessa linha só precisava ler as sílabas. O desafio maior consistia na formação de palavras de duas sílabas obedecendo as regras do jogo, as quais não permitia voltar nem ir para os lados (direito ou esquerdo). Ele só poderia se mover indo para frente e para a diagonal. Nesse momento, pausamos o jogo para trabalhar noções de lateralidade.

No desenvolvimento do jogo, o aluno passou da primeira casa para a segunda casa com facilidade, leu a sílaba e avançou. Na segunda casa, teve que juntar as duas sílabas para ler a palavra que formaria (a sílaba que está na sua casa + a sílaba que está na casa da frente ou do seu la-

do direito). Demorou pensando, demorou juntando e leu: “ca...ma, cama”, foi para a casa seguinte: “ma”, para seguir ele precisava ler a palavra que formaria com “la”. Era sua única opção se quisesse avançar. O aluno refletiu muito, pensou por uns dez minutos, coçou a cabeça e avançou gritando: é mala, mala.

E assim, o jogo seguiu, o aluno precisou pensar sobre o que ele sabia, relembrar todas as aprendizagens e memorizações anteriores, ele não trocou nenhuma sílaba nem letra na batalha silábica. Ele manteve o interesse na tarefa, sem mostrar dificuldade em dirigir a atenção pelo jogo. Não tem demonstrado dificuldade na abstração de leitura das palavras de duas sílabas. As palavras do jogo foram escolhidas a partir do cotidiano dos alunos (gato, mala, pato, dado, faca, maca, lama etc.), continham duas ou três sílabas e mantinham a constituição básica da sílaba em português CV.

5.2. Aluno E

Quando iniciamos o jogo, explicamos as regras para o aluno, dizendo como ele poderia chegar ao outro lado do tabuleiro. Como ele não entendeu direitinho, iniciamos o jogo executando regra por regra, mesmo assim ele não compreendeu. Então, dizíamos as regras, explicávamos e ele jogava, precisávamos explicar cada passo dado nessa primeira tentativa.

Da primeira linha ele partiu para a segunda linha, sem maiores dificuldades, demorou um pouco para identificar a sílaba da, mas conseguiu. Explicamos o próximo passo, que ele para prosseguir tinha que formar uma palavra, lendo a sílaba da coluna que ele estava mais a sílaba da frente. Foram mais de dez minutos, tentando e errando, lia casa, lia calo, babo. Insistimos para que ele não desistisse, e ele dizia: Já li professora.

Mas, mesmo assim não desistimos, até ele conseguir ler cama, era essa a palavra. Fomos juntando com ele a sílaba “ma”, que ele teve dúvidas, o “ca” ele identificou com segurança, oscilou algumas vezes, mas leu. A próxima palavra era mala, ele recordou o “ma”, mas não lembrava do “la”. Ficava dizendo sílabas como “lo” e “bo”. Depois virava o rosto, pedia para parar que já estava cansado e que ele já tinha acertado tudo.

Insistimos muito, mas tivemos que ler a sílaba para ele e auxiliá-lo na formação da palavra, dizendo m + a – “ma”, l + a – “la”. Só assim

ele chegou a palavra mala. Para terminar o jogo, diante da dificuldade que ele estava apresentando solicitamos que ele seguisse lendo apenas as sílabas. Ele conseguiu finalizar o jogo, errando na leitura da sílaba “ta”, em que ele leu “da” e na sílaba “po” que ele leu “mo”. Das sílabas que precisou ler, acertou três, errou duas.

Nesta primeira tentativa do jogo, o aluno E não pensou sobre as regras do jogo, nós o orientamos o tempo todo. Em relação a leitura, sentiu muitas dúvidas, quis parar, mas ele tentou, colocou em jogo tudo que ele está aprendendo e teve alguns acertos. A situação dele é de quem vai aprender. O atendimento individualizado está favorecendo esta aprendizagem. Ele se mantém mais concentrado, conversa menos e presta mais atenção nas atividades.

Na tentativa seguinte, usando o mesmo tabuleiro, com a mesma organização silábica, o aluno estava mais à vontade, leu a primeira sílaba, foi para a segunda linha, conseguiu ler a sílaba “ca” e de repente antes de chegar à sua vez novamente, ele leu a sílaba “ma” e disse cama. Vibramos juntos, mas ele esperou sua vez de jogar, é claro. O jogo seguiu, mas ele não teve o mesmo desempenho com as demais palavras que teve que ler. Ele parava, pensava e pedia nossa ajuda, leu as demais palavras com auxílio, mas estava lendo bem as sílabas isoladas. A dificuldade era juntar as sílabas para formar a palavra. Quanto a palavra cama, cremos que ele simplesmente se lembrou do encontro anterior.

Aplicamos novamente o jogo com ele, nesta tentativa, ele já tinha boa noção das regras, não precisamos repeti-las, não teve problemas desde o segundo encontro com a questão da direção no jogo, sabia se conduzir. Quanto a leitura das sílabas, foi muito proveitosa, ele apresentou bom domínio errando poucas. Já em relação às palavras, o comprometimento é maior, conseguiu ler bolo, cama, tatu, bola, gato e rato. Ele aprendeu essas palavras, com a formação CV. As outras constituições silábicas não foram apresentadas ao aluno por ele está ainda no processo de decodificação e com dificuldades na assimilação.

O aluno E, está desenvolvendo bem a decodificação, isso é um ganho muito grande, pois até pouco tempo ele não tinha tido sucesso nenhum na aquisição da leitura, está com dificuldade de semântica, está desenvolvendo lentamente as suas próprias estratégias de leitura. Diante desse resultado, é possível entender o que diz Solé sobre a aprendizagem da leitura (1998, p. 18), “a aprendizagem da leitura (...) requer uma intervenção explicitamente dirigida a essa aquisição. O aprendiz leitor (...)

precisa da informação, do apoio, do incentivo e dos desafios proporcionados pelo professor ou pelo especialista na matéria em questão”. De forma especial, o aluno com deficiência intelectual necessita desta intervenção de forma coletiva e individualizada. O discente com essas especificidades requer uma atenção especial do professor no processo de aquisição da leitura.

6. Conclusão

Trabalhar com conteúdo de língua portuguesa de modo que atenda as diferenças individuais dos sujeitos que frequentam as salas de aula, não é fácil. Não é apenas adequar um ponto aqui e outro ali. Vai bem além disso. É necessário repensar todo o planejamento escolar, desde os objetivos, recursos, métodos, tempo, avaliação, fatores como limitações, habilidades, contexto social, que perpassam as propostas de adequações e podem garantir o sucesso do processo ensino e aprendizagem.

É importante apontar que a língua portuguesa é um espaço que possibilita trabalhar as diferenças, oportunizando aos alunos com déficit intelectual usar suas potencialidades e habilidades em relação à língua materna, preparando-os para atuarem na sociedade de forma mais significativa.

A intervenção realizada com o jogo “batalha silábica” no Centro Estadual de Educação Especial de Caetité, desenvolvida com alunos que apresentam deficiência intelectual, nos traz informações importantes para que possamos indicar o jogo para os serviços de atendimento educacional especializado e o ensino regular.

O participante C conseguiu acompanhar as atividades que foram sendo desenvolvidas, já reconhece todas as letras do alfabeto, consegue formar sílabas, identifica todas as famílias silábicas, forma palavras com sílabas simples e lê com segurança.

O participante E, é muito esforçado e entusiasmado, tenta responder as atividades ora com afinco ora com uma certa lentidão, mas já consegue reconhecer todas as letras do alfabeto, formar sílabas e ler algumas palavras do seu cotidiano.

A escolha por sílabas CV se justifica porque as crianças com e sem deficiência começam produzindo sílabas CV, para depois, gradativamente, ir adquirindo as outras, e esse processo de aquisição sofre pou-

cas variações entre as crianças. “Pode-se dizer que a criança começa com a constituição básica, universal. A seguir, a criança trabalha com o fato de que a posição da rima pode ramificar, bifurcar, e aí têm-se CVC e CVV “ (SANTOS, p. 213). Assim, é sempre importante, um trabalho gradual, passo a passo para consolidar o conteúdo que está sendo ministrado em sala de aula, principalmente para alunos com deficiência intelectual.

As adequações curriculares realizadas com o jogo "batalha silábica", são consideradas “menos significativas, porque constituem modificações menores no currículo regular e são facilmente realizadas pelo professor no planejamento normal das atividades docentes e constituem pequenos ajustes dentro do contexto normal de sala de aula”. (MEC/SEESP, 2005, p. 62)

O jogo silábico proposto, confirmou nossos objetivos, pois a partir dele conseguimos motivar os alunos para o ato de ler, a partir dele os alunos desenvolveram habilidades de leitura e ampliaram a sua compreensão sobre a mesma.

Consideramos, pois, importante que todos os segmentos envolvidos na política educacional tenham consciência e entendam que os discentes têm condições de acesso aos ensinamentos disponibilizados pelos currículos e programas escolares. Salientamos que é fundamental compreendermos os problemas, e limitações desses educandos, mas, sobretudo, investir no seu potencial e nas suas possibilidades para o aprendizado e para o gozo de uma vida produtiva e de boa qualidade.

ANEXO

O jogo batalha silábica – Procedimento

- 1- Utiliza-se um tabuleiro de 6 casas (2X2 m), contendo sílabas em cada uma das casas;
- 2- Usam-se 6 peões de cada lado, organizados simetricamente e que se movem como no jogo original;
- 3- Por convenção, a equipe branca inicia a partida e a partir de então os movimentos são alternados. As equipes deverão trilhar um percurso, realizando a leitura das sílabas e das palavras, visando alcançarem o lado oposto do tabuleiro. Os componentes andam sempre para frente uma única casa e captura outros componentes na primeira casa diagonal superior. Caso um peão fique na frente do outro, será impossível a movimentação. Somente se algum peão adversário estiver na sua diagonal acima, ele poderá captura-lo e mudar de coluna, se fizer a leitura da palavra corretamente;

- 4- A cada palavra ou sílaba lida corretamente, o componente ganha o direito de avançar para a casa seguinte, caso o jogador não consiga ler corretamente a palavra, deve permanecer na mesma posição onde se encontra. É proibido mover-se para trás e para o lado;
- 5- Das equipes: A turma será dividida em 2 equipes com 1 componente de cada lado para representá-la no jogo;
- 6- Cada equipe será nomeada pelas cores do tabuleiro: uma equipe será branca e a outra será a preta;
- 7- Vence o jogo a equipe que conseguir fazer chegar a última casa do lado oposto pelo menos um peão da sua equipe ou conseguir capturar todos os peões da equipe oponente formando mais palavras;
- 8- Condições de desempate: Conta-se o número de peões de cada equipe, quem tiver mais peões no tabuleiro ganha;
- 9- Da movimentação dos componentes: Só poderão se movimentar se conseguir ler corretamente as sílabas, na linha que contém apenas as famílias silábicas, e conseguir juntar as sílabas para formar palavras nas colunas de formação de palavras;
- 10- Regra especial: se o aluno conseguir formar uma palavra com 3 sílabas, seguindo ir em frente, ele poderá avançar 2 casas;
- 11- O professor deve orientar o jogo e anotar as palavras que cada equipe conseguir formar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. Constituição. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. SEESP/MEC. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. 2. ed. Brasília: Secretaria e Educação Especial, 2005.
- BRUNO, Marilda Morais Garcia. *Educação infantil: saberes e práticas da inclusão*. Brasília: MEC, 2006.
- CÂMARA JR., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 31. ed. Vozes: Petrópolis, 2000.
- DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: como a ciência explica nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- FREIRE, P. *Educação como prática de liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Adriana L. Limaverde et al. *Atendimento educacional especializado em deficiência mental*. Brasília: SEESP/SEED/MEC, 2007.

HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. Trad.: João Paulo Monteiro. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

MEIRIEU, P. *Aprender sim..., mas como?* 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MENDES, E. G. Perspectivas para construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. S.; MARINS, E. S. C. F. (Orgs.). *Escola Inclusiva*. São Carlos: EduFSCar, 2002, p. 61-85.

MORO, Catarina de Souza. SILVA, Paulo Vinicius da. *Fundamento históricos e culturais da infância no Brasil*. Curitiba: IBPEX, 2003.

OMS – Organização Mundial da Saúde. *Classificação estatística internacional de doenças e problemas relacionados à saúde / CID-10*. Disponível em: <www.datasus.gov.br/cid10/...html> Acesso em: 09 set. 2014.

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

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

TÉDDE, Samantha. *Crianças com deficiência intelectual: a aprendizagem e a inclusão*. Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo, 2012.

**O LIVRO DIDÁTICO:
UMA ANÁLISE REFLEXIVA**

Leila Alves Vargas (UENF)

leilhaalves@yahoo.com.br

Kamila Teixeira Crisóstomo (UENF)

kamila18bj@gmail.com

Maria Eugênia Totti (UENF)

Bruna Moraes Marques (UENF)

brunatombos@hotmail.com

RESUMO

O livro didático é um dos recursos pedagógicos mais utilizados por professores e alunos, tanto em instituições públicas quanto privadas de ensino. Sua relevância é tamanha, que justifica a existência de um programa do Governo Federal destinado à discussão, escolha e aquisição desta ferramenta educacional, o Programa Nacional do Livro Didático. Diante de tal importância, o objetivo do presente artigo é discutir questões relacionadas aos aspectos históricos do livro didático no Brasil, do programa ao qual ele está inserido e da importância de sua utilização como uma ferramenta de apoio na sala de aula, bem como de um recurso complementar para as aulas de quaisquer disciplinas.

Palavras-chave: Livro didático. Recurso pedagógico. Ensino.

1. Introdução

Há sempre a necessidade de análise e reflexão sobre diferentes questões que envolvem desde o uso do livro didático na sala de aula até suas características em particular. E, para falarmos sobre qualquer assunto referente a esse material didático, não há como não discutirmos sobre alguns aspectos relativos à sua escolha nas escolas públicas de todo o Brasil, além das políticas públicas que o envolvem. Nas últimas décadas, juntamente com inúmeras discussões referentes à educação, o livro didático vem ganhando merecido destaque devido a sua importância no processo de ensino-aprendizagem e ampla utilização na sala de aula.

A importância desse material didático se confirma frente às políticas públicas de grande relevância, debatidas pelo Programa Nacional do Livro Didático. Desta forma, neste primeiro capítulo desta dissertação, faremos um breve histórico do livro didático no Brasil, enfatizando aspectos legais, sociais e políticos que envolvem sua escolha e adoção. Mais adiante, em outro capítulo, abordaremos questões individuais rela-

tivas ao livro didático de ciências, com o objetivo de melhor embasar nossa discussão neste trabalho.

O livro didático constitui-se, dessa forma, de acordo com pesquisas recentes (FREITAG et al., 1987; LAJOLO, 1996), como um dos mais importantes materiais e instrumentos pedagógicos utilizados por professores em sua práxis. Nesse contexto, faz-se necessário destacar, de forma breve, alguns pontos históricos e políticas relacionadas ao livro didático, tendo como embasamento alguns períodos distintos da história brasileira.

2. Breve histórico dos programas oficiais do livro didático no Brasil

O livro didático, segundo Bárbara Freitag e seus colaboradores, em um de seus estudos realizado no ano de 1987, não tem uma história bem definida no Brasil. Segundo estes autores:

Sua história não passa de uma sequência de decretos, leis e medidas governamentais que se sucedem, a partir de 1930, de forma aparentemente desordenada, e sem a correção ou a crítica de outros setores da sociedade (partidos, sindicatos, associações de pais e mestres, associações de alunos, equipes científicas, etc.). Essa história da seriação de leis e decretos somente passa a ter sentido, quando interpretada à luz das mudanças estruturais como um todo, ocorridas na sociedade brasileira, desde o Estado Novo até a Nova República. (FREITAG et al., 1987, p. 5)

Desta forma, os livros não possuíam uma história própria, mas ligada a outras histórias e também como um espelho, refletindo as mudanças políticas e econômicas do cenário brasileiro, sendo considerado um instrumento político-ideológico, sob a censura do Estado. Desta maneira, só era permitido que fossem abordados nos livros didáticos, assuntos aprovados pelo governo, que os “censurava”, se não estivessem em consonância com suas normas e interesses.

A partir da década de 1930, o Brasil começou a desenvolver políticas educacionais mais expressivas, dentre as quais a do livro didático. Segundo Freitag et al. (1987, p. 5), é “a partir desse período que se desenvolve, no Brasil, uma política educacional consciente, progressista, com pretensões democráticas e aspirando a um embasamento científico”.

O processo de implantação do uso do livro didático na escola teve início a partir da revolução de 1930 e, a partir de 1937, o Estado Novo propõe as primeiras políticas voltadas para a divulgação e distribuição de livros para fins didáticos, consolidando a criação do Instituto Nacional do Livro (INL), órgão subordinado ao Ministério da Educação e Cultura

(MEC), que tinha por objetivo “planejar as atividades relacionadas com o livro didático e estabelecer convênios com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático”. (FREITAG et al., 1987, p. 6)

Ao longo dos anos, as políticas públicas e a relação entre o Estado e o livro didático foram passando por diferentes fases. Em 30 de dezembro de 1938, com o Decreto-Lei nº 1.006, foi instituída a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), que tinha por finalidade estabelecer as condições para a produção, importação e utilização do livro didático no Brasil (HOFLING, 2000). Esse decreto estabelecia o conceito de livro didático. Esta definição encontra-se com a seguinte definição no Decreto-lei:

Art. 2º Para os efeitos da presente lei, são considerados livros didáticos os compêndios e os livros de leitura de classe.

§ 1º Compêndios são os livros que exponham, total ou parcialmente, a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares.

§ 2º Livros de leitura de classe são os livros usados para leitura dos alunos em aula.

Ainda nesse decreto, em seu art. 9º, foi instituída a comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), “estabelecendo sua primeira política de legislação e controle de produção e circulação do livro didático no País.” Essa comissão era composta por sete membros designados pela presidência da República. Em 1945, no Decreto-Lei nº 8.460, foram consolidadas as condições de produção, importação e utilização do livro didático, atribuindo assim ao professor a escolha do livro a ser utilizado pelos alunos, conforme definido no art. 5º. (BRASIL, 2014)

Na década de 1960, foram assinados vários acordos entre os governos brasileiro e americano (MEC/USAID) e, em um desses acordos, foi criada a Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático (COLTED), com o intuito de fornecer cerca de 51 milhões de livro didático gratuitamente aos estudantes brasileiros, em um período de três anos. Todavia, alguns críticos da educação brasileira viam nessa parceria uma forma de o governo americano controlar, de certa forma, especialmente o mercado do livro didático, tendo também um controle ideológico sobre os mesmos, uma vez que eram responsáveis por detalhes importantes na fabricação dos livros, como elaboração, ilustração e distribuição das obras. (FREITAG et al., 1987)

A COLTED foi extinta em 1971, na ocasião em que foi criado o

Programa do Livro Didático (PLD), de acordo com o Decreto nº 68.728/71. No mesmo ano, o Instituto Nacional do Livro (INL) passou a desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). No ano de 1976, o governo assumiu a compra de boa parcela dos livros para distribuir em parte das escolas públicas. Com a extinção do INL, a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pela execução do programa do livro didático. (BRASIL, 2014).

No ano de 1980, foram criados o PLIDEM e PLIDESU (Programa do Livro Didático – Ensino Médio e Programa do Livro Didático – Supletivo, respectivamente), no qual o principal objetivo era "colaborar no desempenho da política governamental e cultural do país, dando assistência ao alunado carente de recursos financeiros" (BRASIL, 1980, p. 1). Autoras como Freitag, Costa e Mota (1989) chamam a atenção para o fato de que as políticas voltadas para o livro didático no Brasil vieram com a intenção do Estado de mitigar as diferenças socioeconômicas que existiam no país.

Dando prosseguimento às ações políticas, no ano de 1983, foi criada a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), substituindo a FENAME. A FAE incorporava o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF). Destaca-se nessa ocasião que o grupo de trabalho encarregado do exame dos problemas relativos aos livros didáticos propôs a participação dos professores da rede pública na escolha dos livros e a ampliação do programa, com a inclusão das séries do ensino fundamental. (BRASIL, 2014)

Podemos observar que, até o ano de 1983, vários foram os órgãos que ficaram responsáveis por assegurar questões relacionadas à compra e distribuição do livro didático, havendo, portanto, apenas uma “discreta preocupação” com a avaliação de sua qualidade. (TOLENTINO NETO, 2003, p. 5)

Em 1985, ocorreu um grande marco na história da educação brasileira, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático, que veio substituir o PLIDEF, através do Decreto nº 91.542/85, tendo como objetivo estabelecer parâmetros para a avaliação e escolha dos livros didáticos, conforme veremos com mais detalhe no próximo tópico.

Até o ano de 1993, o MEC assumiu como uma de suas metas a melhoria da qualidade dos livros didáticos, tanto no aspecto físico (qualidade do papel, ilustrações, impressão), quanto nas questões que dizem

respeito ao seu conteúdo, suas avaliações de qualidade, que apontavam os livros didáticos a serem distribuídos nas escolas públicas do país, mesmo que esses ainda possuíssem graves erros conceituais (TOLENTINO NETO, 2003; MONTOVANI, 2009). Essa Decenal de Educação para Todos, ao afirmar que

Uma nova política do livro começa a ser formulada [...]. Além dos aspectos físicos do livro, passarão a ser asseguradas a qualidade de seu conteúdo (fundamentação psicopedagógica, atualidade das informações em face do avanço do desenvolvimento da área, adequação ao destinatário, elementos ideológicos implícitos e explícitos) e sua capacidade de ajustamento a diferentes estratégias de ensino adotadas pelos professores. (BRASIL, 1993, p. 25)

A partir de então, estando em vigor o Programa Nacional do Livro Didático e após a divulgação do plano acima referenciado, os livros didáticos adquiridos pelo governo passaram a ter uma maior qualidade, pois eram avaliados por uma comissão de especialistas, que visava sua qualidade física, ideológica, cultural e de conteúdos.

3. O Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático é uma iniciativa do MEC, criado no ano de 1985, que tem por objetivo básico, segundo Batista (2001, p. 7), “a aquisição e a distribuição, universal e gratuita de livros didáticos para os alunos das escolas públicas do ensino fundamental brasileiro”.

De acordo com as interpretações de Helena Holling (2000, p. 159), o Programa Nacional do Livro Didático é “uma estratégia de apoio à política educacional implementada pelo Estado Brasileiro com a perspectiva de suprir uma demanda que adquire caráter obrigatório com a Constituição de 1988”, que determina, em seu art. 208, que:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de (...)

VII – atendimento ao educando no ensino fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde. (BRASIL, 1988)

Desta forma, o Programa Nacional do Livro Didático foi um programa idealizado pelo Ministério da Educação com o intuito de administrar não somente a distribuição dos livros didáticos, mas também a sua qualidade física e pedagógica, agora uma grande preocupação do Governo. Segundo Batista (2001), um importante marco foi o Decreto-Lei nº

91.542/85, que estabeleceu parte das características atuais do Programa Nacional do Livro Didático:

A adoção de livros reutilizáveis (exceto para a 1ª série), escolha do livro pelo conjunto de professores, sua distribuição gratuita às escolas e sua aquisição com recursos do Governo Federal. Assumindo essas características o desenvolvimento do programa esteve, desde então, condicionado, entre outros fatores, pelo modo por meio do qual respondeu a dois problemas centrais: a questão da qualidade dos livros que eram adquiridos e a das condições políticas e operacionais do conjunto de processos envolvidos na escolha, aquisição e distribuição desses livros. (BATISTA, 2001, p. 11)

A criação de tal programa, segundo Batista e Rojo (2003, p. 66), trouxe diversas mudanças no cenário educacional brasileiro, tais como:

- Indicação do livro didático pelos professores;
- Reutilização do livro, implicando a abolição do livro descartável e o aperfeiçoamento das especificações técnicas para sua produção, visando maior durabilidade e possibilitando a implantação de bancos de livros didáticos;
- Extensão da oferta aos alunos de 1ª e 2ª série das escolas públicas e comunitárias;
- Fim da participação financeira dos estados, passando o controle do processo decisório para a FAE e garantindo o critério de escolha do livro pelos professores.

A partir de 1994, o MEC passou a implementar medidas com o intuito de avaliar a qualidade dos livros didáticos e não somente a sua aquisição e distribuição. Conforme menciona o Ministro da Educação, na apresentação do documento Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos – 1ª a 4ª séries, de 1994, percebendo a grande necessidade de aquisição de um livro didático mais “inteligente” e mais “competente” aos alunos e professores, promoveu a reunião de um grupo de professores para analisar a qualidade dos conteúdos programáticos e aspectos pedagógico-metodológicos dos livros adequados às séries iniciais do ensino fundamental. (BRASIL, 1994)

Apesar de o Programa Nacional do Livro Didático ter sido criado em 1985, foi a partir de 1995 que o programa começou a vigorar de fato. Segundo Batista:

A partir de 1995, o MEC passou a desenvolver e executar um conjunto de medidas para avaliar *sistemática e continuamente* o livro didático brasileiro e para debater, com os diferentes setores envolvidos em sua produção e consu-

mo, um horizonte de expectativas em relação a suas características, funções e qualidade. (BATISTA, 2001, p. 11)

Até então, o MEC vinha se propondo à aquisição e distribuição dos livros didáticos às escolas públicas, porém, em nenhum momento, ações relativas à qualidade dos livros didáticos eram abordadas. Conforme comenta Batista (2001, p. 11),

Em nenhum momento o Ministério vinha se propondo, direta e sistematicamente, a discutir a qualidade e a correção dos livros que adquiria e que buscava fazer chegar às mãos dos alunos e professores das escolas públicas do ensino fundamental.

Desde meados da década de 1960, estudos e investigações que indagavam sobre a falta de qualidade, a desatualização e até erros grosseiros em livros didáticos utilizados pelas escolas públicas brasileiras, vinham sendo denunciados por pesquisadores da época.

Seu caráter ideológico e discriminatório, sua desatualização, suas incorreções conceituais e suas insuficiências metodológicas. Vinham mostrando, também, que esses livros, muitas vezes de baixa qualidade, terminavam por constituir, para parte significativa da escola brasileira, o principal impresso utilizado por professores e alunos. (BATISTA, 2001, p. 12)

Mesmo sendo sujeito a erros conceituais e metodológicos, o livro didático já era tido como uma das principais, senão a única, fonte de pesquisa, tanto para professores quanto para os alunos, para se embasar os trabalhos e práticas escolares.

Desta forma, a partir do ano de 1993, o Ministério da Educação formou uma comissão avaliadora dos livros didáticos, com duas principais atribuições, a saber: “avaliar a qualidade dos livros mais solicitados ao Ministério e estabelecer critérios gerais para a avaliação das novas aquisições” (BATISTA, 2001 p. 12). A partir de 1995, o Ministério da Educação formou comissões por área de conhecimento, a fim de melhor avaliar a qualidade dos livros didáticos.

As repercussões das análises foram grandes, sendo publicadas em jornais de grande circulação na época, evidenciando a má qualidade dos livros didáticos utilizados pelas escolas públicas brasileiras. As primeiras análises aconteceram em 1996, com as avaliações para o Programa Nacional do Livro Didático, em que os livros didáticos eram avaliados através de categorias. Os resultados das avaliações começaram a ser publicados ainda em 1996, para livros de português, matemática, ciências e estudos sociais das séries primárias do ensino fundamental, para compor o Programa Nacional do Livro Didático de 1997.

Segundo Batista, as categorias seriam:

Excluídos – categoria composta de livros que apresentassem erros conceituais, indução a erros, desatualização, preconceitos ou discriminações de qualquer tipo;

Não recomendados – categoria constituída pelos manuais nos quais a dimensão conceitual se apresentasse com insuficiência, sendo encontradas impropriedades que comprometessem significativamente sua eficácia didático-pedagógica;

Recomendados com ressalvas – categoria composta por aqueles livros que possuíssem qualidades mínimas que justificassem sua recomendação, embora apresentassem, também, problemas que, entretanto, se levados em conta pelo professor, poderiam não comprometer sua eficácia;

Recomendados – categoria constituída por livros que cumprissem corretamente sua função, atendendo, satisfatoriamente, não só a todos os princípios comuns e específicos, como também aos critérios mais relevantes da área. (BATISTA, 2001, p. 14)

A partir de 1997, com a extinção da Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), a responsabilidade pela política e execução do Programa Nacional do Livro Didático passou totalmente para o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). O programa passou a ser ampliado, levando ao Ministério da Educação a responsabilidade pela aquisição de livros de forma continuada para os alunos da 1ª a 8ª série das disciplinas de alfabetização, ciências, estudos sociais, história e geografia, matemática e língua portuguesa da escola pública. (BRASIL, 2014)

Sendo assim, o MEC continuou suas investigações e análises das coleções didáticas, agora com as obras de 5ª a 8ª séries. Os documentos resultantes desses estudos passaram a receber a denominação de “Guia dos Livros Didáticos”, sendo o primeiro guia de 5ª a 8ª série editado no ano de 1999, seguido de outro em 2002 (LEÃO; NETO, 2003). Dando prosseguimento, o MEC continuou lançando os *Guias dos Livros Didáticos* a cada três anos, em 2005, 2008, 2011 e o último em 2014. (BRASIL, 2014)

De forma gradual, o Programa Nacional do Livro Didático, através do FNDE, vem ampliando seu campo de abrangência. Hoje são distribuídos, além das obras didáticas, dicionários de língua portuguesa e livros didáticos em *braille*, para os portadores de necessidades pedagógicas especiais, além do Programa Nacional do Livro Didático Campo, para escolas com classes multisseriadas, dentre outros recursos.

4. O livro didático como ferramenta de apoio pedagógico na sala de aula

O livro didático, apesar de suas inúmeras atribuições e discussões no que tange a sua utilização na sala de aula, sua qualidade e rigor científico, ainda é um dos materiais mais utilizados por professores e alunos na sala de aula. Esse material exerce muitas vezes a função de sequenciador e organizador dos conteúdos que serão trabalhados na sala de aula, das atividades e ainda estratégias de ensino que deverão ser desenvolvidas (FREITAG, COSTA & MOTA, 1997), “marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina. (LAJOLO, 1996, p. 4)

Os livros didáticos, também chamados por Chopin (2004) de livros escolares, assumem quatro funções, em relação ao seu papel na sala de aula, que podem variar conforme algumas vertentes, como o ambiente sociocultural, a época, a forma de ensinar e os níveis de ensino. Essas funções são, segundo o autor:

1. Função referencial, também chamada de curricular ou programática, desde que existam programas de ensino: o livro didático é então apenas a fiel tradução do programa ou, quando se exerce o livre jogo da concorrência, uma de suas possíveis interpretações. Mas, em todo o caso, ele constitui o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, técnicas ou habilidades que um grupo social acredita que seja necessário transmitir às novas gerações.

2. Função instrumental: o livro didático põe em prática métodos de aprendizagem, propõe exercícios ou atividades que, segundo o contexto, visam a facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecer a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas etc.

3. Função ideológica e cultural: é a função mais antiga. A partir do século XIX, com a constituição dos estados nacionais e com o desenvolvimento, nesse contexto, dos principais sistemas educativos, o livro didático se afirmou como um dos vetores essenciais da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes. Instrumento privilegiado de construção de identidade, geralmente ele é reconhecido, assim como a moeda e a bandeira, como um símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar – e, em certos casos, a doutrinar – as jovens gerações, pode se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz.

4. Função documental: acredita-se que o livro didático pode fornecer, sem que sua leitura seja dirigida, um conjunto de documentos, textuais ou icônicos, cuja observação ou confrontação podem vir a desenvolver o espírito crítico do aluno. Essa função surgiu muito recentemente na literatura escolar e não é

universal: só é encontrada – afirmação que pode ser feita com muitas reservas – em ambientes pedagógicos que privilegiam a iniciativa pessoal da criança e visam a favorecer sua autonomia; supõe, também, um nível de formação elevado dos professores (CHOPIN, 2004, p. 553).

Além dessas funções, o livro didático também assume um outro papel, relacionado a formação e atualização docente. Além dos conteúdos programáticos, os livros didáticos trazem em seu conjunto outros textos complementares e também sugestões (no caso dos manuais dos professores), funcionando como uma espécie de ajuda e atualização aos professores e também dos alunos na sala de aula ou fora dela. Dessa forma, Choppin (1992, p. 16, *apud* ROJO, 2005, p. 35) define os manuais ou livros didáticos como:

(...) “utilitários da sala de aula”, ou seja, obras produzidas com o objetivo de auxiliar no ensino de uma determinada disciplina, por meio da apresentação de um conjunto extenso de conteúdos do currículo, de acordo com uma progressão, sob a forma de unidades ou lições, e por meio de uma organização que favorecem tanto usos coletivos (em sala de aula), quanto individuais (em casa ou em sala de aula).

Por sua vez, Lajolo o caracteriza como:

Assim, para ser considerado *didático*, um livro precisa ser usado, de forma sistemática, no ensino-aprendizagem de um determinado objeto do conhecimento humano, geralmente já consolidado como disciplina escolar. Além disso, o livro didático caracteriza-se ainda por ser passível de uso na situação específica da escola, isto é, de aprendizado coletivo e orientado por um professor. (LAJOLO, 1996, p. 4)

Na concepção de Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 111), o livro didático se estabelece como “parte do arsenal de instrumentos que compõem a instituição escolar, parte esta, por sua vez, da política educacional, que se insere num contexto histórico e social”. Desta maneira, o livro didático é o local onde se encontram, de forma organizada, os temas, conhecimentos, as habilidades e os valores que serão mediados pelos professores as futuras gerações de alunos.

Nesse sentido, o rigor da qualidade e a veracidade dos textos, ilustrações e exercícios propostos devem ser levados em consideração nas avaliações do livro didático. Sobre a questão da qualidade de todas as partes que o compõem, Lajolo diz que:

Todos os componentes do livro didático devem estar em função da aprendizagem que ele patrocina. Como um livro não se constitui apenas de linguagem verbal, é preciso que todas as linguagens de que ele se vale sejam igualmente eficientes. O que significa que a impressão do livro deve ser nítida, a encadernação resistente, e que suas ilustrações, diagramas e tabelas devem re-

finar, matizar e requintar o significado dos conteúdos e atitudes que essas linguagens ilustram, diagramam e tabelam. (LAJOLO, 1996, p. 5)

Essa relevância é tamanha que o próprio MEC a justifica, ao ressaltar que “o livro didático, em qualquer disciplina, é um instrumento fundamental (às vezes praticamente o único), do acesso da “criança popular” à leitura e à cultura letrada” (BRASIL, 2006, p. 25). Vale salientar que o termo “criança popular”, segundo o MEC, foi proposto por Paulo Freire para caracterizar as condições socioeconômicas e culturais da maioria das crianças que frequentam a escola pública. (BRASIL, 2006, p. 25)

Apesar do próprio MEC reconhecer que o livro didático, muitas vezes, é o único material de apoio, Lajolo comenta sobre a importância de diversificar o material pedagógico utilizado em sala de aula:

[...] os livros didáticos não devem ser os únicos materiais de que os professores e alunos irão valer-se no processo de ensino-aprendizagem, mas que pode ter muita influência na qualidade do aprendizado resultante das atividades escolares, especialmente em nossa sociedade, uma vez que no decorrer de sua utilização os livros acabaram determinando conteúdos, condicionando estratégias de ensino e marcando de forma bastante incisiva o que se ensina e como se ensina em nossas escolas. (LAJOLO, 1996, p. 4)

O livro didático pode ser uma ponte entre o saber trazido pelos mesmos e o saber que se traz do mundo. Desse modo, ele assume diferentes papéis para os alunos e para o professor. Se, através dele, o professor organiza, norteia, embasa, desenvolve e avalia seu trabalho pedagógico na sala de aula, por sua vez, para o aluno, ele é um dos elementos determinantes, e por vezes o único, da sua relação com a disciplina. (CARNEIRO; MÓL, 2005, p. 2)

Desta maneira, dada a sua relevância e grande utilização, o livro didático deve ser minuciosamente analisado e complementado pelos professores, visto que muitas vezes é ele quem dita os conteúdos e matérias a serem discutidas na sala de aula. Portanto, cabe ao professor uma análise crítica para uma possível complementação, quando necessária, e ainda especial atenção na hora de sua escolha. Para Lajolo (1996, p. 6):

Assim, a qualidade dos *conteúdos* do livro didático – informações e atitudes – precisa ser levada em conta nos processos de escolha e adoção do mesmo, bem como, posteriormente, no estabelecimento das formas de sua leitura e uso.

Ainda hoje, quase trinta anos depois das constatações feitas por Romanatto (1987), o livro didático continua sendo, em grande parte, o

principal material pedagógico:

O livro didático ainda tem uma presença marcante em sala de aula e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. ...os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aula estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didático adotado. Muitos fatores têm contribuído para que o livro didático tenha esse papel de protagonista na sala de aula. ... um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atração irresistível. O livro didático não é um mero instrumento como qualquer outro em sala de aula e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade. Claro que existem as exceções. (ROMANATTO, 1987, p. 85)

Nenhum livro pode ser considerado “completo” ou “perfeito”, pois sua utilização depende não apenas do conteúdo oferecido, mas também da mediação do professor e da metodologia utilizada na sala de aula, devendo ser complementado com outras ferramentas pedagógicas sempre que necessário. Sobre essa questão, Fregonezi (1997, p. 136) ressalta que “qualquer livro didático, de certa forma, está sempre incompleto, exigindo a interferência do aluno e do professor para completá-lo”, mas isso nem sempre acontece, salvo algumas experiências isoladas.

A mensagem veiculada nos livros didáticos, traz assuntos que retemem a uma certa liberdade por parte dos autores. Porém, no Brasil, os conteúdos abordados por estes recursos pedagógicos sofrem grande influência dos textos do Programa Nacional do Livro Didático e dos PCN, que trazem direcionamentos sobre o que cada manual deve conter para ser considerado “aprovado”. Tais textos trazem todo um embasamento cultural, justificados pela relação do livro didático aos currículos escolares e à realidade dos alunos.

Macedo (2004) afirma que a análise de “dispositivos culturais”, como o livro didático, deve levar em conta não só os “conteúdos” que deverão ser discutidos com os alunos, mas também o “lugar” dos sujeitos com os quais se dialogam. No caso do Livro Didático de Ciências, Macedo (2004) atenta para o fato de que a ciência se apresenta como universal ao explicar a mobilidade de seu conhecimento, mas também ao determinar o local de onde o aluno irá assimilar o processo de produção desse conhecimento.

Desta forma, ao analisar os livros didáticos como ferramenta de apoio pedagógico na sala de aula, não se pode ignorar o fato de que estes devem abranger a realidade dos alunos, com conteúdos presentes em seu

dia a dia. Diante desta premissa, alguns autores, através de sua visão, ao fazer a transposição dessa realidade ao texto, poderão expressar alguns de seus aspectos e, por sua vez, ignorar outros.

Diante desse pressuposto, dada a importância do livro didático como material de apoio pedagógico e a dificuldade em analisar tal material, é de suma importância que essa análise seja feita tanto em nível de conteúdos, quanto de objeto cultural, com base em parâmetros como o Programa Nacional do Livro Didático e os PCN, a fim de que o livro didático seja o mais próximo possível à realidade dos alunos, incitando discussões cada vez mais pertinentes e de relevância.

Ao longo dos últimos anos, o Ministério da Educação, através do PNLD/FNDE, vem trazendo grandes melhorias para os livros didáticos distribuídos em nossas escolas públicas, seja nos seus aspectos físicos, seja em seus aspectos pedagógicos. Porém, cabe aqui ressaltar que, apesar das grandes melhorias, alguns pontos negativos ainda existem. O quantitativo de livros enviado às escolas é relativo ao número de alunos, calculados pelo senso de dois anos anteriores, o que muitas vezes não corresponde a realidade dos anos de sua utilização. Dessa forma, por inúmeras vezes, nem todos os alunos possuem o livro didático, o que não deveria acontecer, já que ter o livro didático é um direito assegurado a todos os educandos.

5. Considerações finais

Ao longo desta pesquisa pudemos perceber que o livro didático é uma importante ferramenta educacional de apoio tanto a professores quanto aos alunos. Dada a sua relevância, justifica-se a ação do Ministério da Educação em promover um importante programa para a compra e aquisição, bem como mais tarde o controle da qualidade dos mesmos. Desta maneira, concluímos que é de grande importância entender o processo histórico pelo qual o livro didático permeia ao longo da história brasileira, a fim de conhecer e discutir sobre este importante material pedagógico, distribuídos em todo território Nacional, bem como discutir a utilização deste importante material de apoio pedagógico na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATISTA, A. A. G. *Recomendações para uma política pública de livros*

didáticos. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

_____; ROJO, R. (Orgs.). *Livro didático de língua portuguesa: letramento e cultura da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 2003.

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

_____. *Plano decenal de educação para todos*. Brasília: MEC, 1993

_____. *Definição de critérios para avaliação dos livros didáticos – 1ª a 4ª séries*. Brasília: FAE, 1994.

_____. *Guia do livro didático 2007: apresentação: séries/anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

_____. FNDE. *Histórico*. Disponível em:

<<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-historico>>. Acesso em: 7-01-2014.

CARNEIRO, M. H. S.; SANTOS, W. L. P.; MÓL, G. S. Livro didático inovador e professores: uma tensão a ser vencida. *Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências*, vol. 7, n. 2, dez. 2005.

CHOPIN, A. História dos livros e das edições didáticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, vol. 30, n. 3, p. 549-66, set./dez. 2004.

FREGONEZI, D. E. *Livro didático de língua portuguesa: liberdade ou opressão? O que quer o que pode esta língua?* São Paulo: FCL-UNESP, 1997.

FREITAG, B. et al. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: INEP/REDUC, 1987.

HOFLING, E. M. Notas para a discussão quanto à implementação de programas de governo: em foco o Programa Nacional do Livro Didático. *Educação & Sociedade*, v. 21, n. 70, p. 159-70, abr. 2000.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. *Em Aberto*, Brasília, vol. 16, n. 69, jan./mar. 1996. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935>>. Acesso em: 15-01-2014.

LEÃO, F. B. F.; NETTO, J. M. O que avaliam as avaliações de livros didáticos de ciências – 1ª à 4ª séries do Programa Nacional do Livro Didático? In: *Anais do IV ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM*

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 2003.

MACEDO, E. A imagem da ciência: folheando um livro didático. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 86, p. 103-29, abr. 2004.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. (Orgs.). *O livro didático de ciências no Brasil*. Campinas: Komedi, 2003.

MONTOVANI, K. P. *O programa nacional do livro didático – PNLD: impactos na qualidade do ensino público*. 2009. 126 p. Dissertação (Mestrado em geografia humana). – Faculdades de Filosofias, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo.

ROMANATTO, M. C. *A noção de número natural em livros didáticos de matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos*. 1987. Dissertação (mestrado). – Universidade Federal de São Paulo, São Carlos.

TOLENTINO NETO, L. C. B. *O processo de escolha de livros didáticos de ciências por professores de 1ª a 4ª séries*. 2003. 90 p. Dissertação (mestrado em educação). – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), São Paulo.

OLIVEIRA, J. B. A.; GUIMARÃES, S. D. P.; BOMÉNY, H. M. B. *A política do livro didático*. São Paulo: Sammus, 1984.

**O PROCESSO DE GRAMATICALIZAÇÃO DO ITEM “ONDE”
UTILIZADO PELOS ALUNOS DO 9º ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL
DO INSTITUTO DE EDUCAÇÃO EUCLIDES DANTAS
E SUA INFLUÊNCIA NOS SEUS TEXTOS ESCRITOS FORMAIS**

Marcelle Teixeira Silva (UESB/UFRN)

marcelle.teixeira@hotmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)

adavgvstvm@gmail.com

RESUMO

Embasados nos estudos que envolvem variação e mudança linguística e tomando como referencial conceitos funcionalistas como o de gramaticalização, no presente trabalho, trazemos um recorte de um estudo preliminar realizado acerca do processo de gramaticalização do item “onde” utilizado pelos alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do Instituto de Educação Euclides Dantas em Vitória da Conquista – BA e sua influência em sua escrita formal. Para tanto, propomo-nos a investigar a frequência do uso do termo, as funções comunicativas que este exerce nos textos dos estudantes, bem como quais os possíveis fatores condicionantes dos diferentes usos. Diante da análise de dados parciais da pesquisa, notamos que, apesar de predominar o uso prototípico do “onde”, a saber o de valor locativo, espacial, em alguns casos, o item passa por um deslizamento, assumindo as funções de atribuir valor temporal ou de processo/textual, indicando uma possível ampliação de uso. Com a pesquisa, objetivamos entender se tal processo se dá como fruto da gramaticalização do item, fazendo-o tornar-se mais gramatical, para, então, compreender as motivações de usos tão diferentes dos previstos na tradição gramatical. Entendemos que, por esse caminho, será viável a construção de estratégias pedagógicas de trabalho eficiente com a Para a realização desse estudo, ancorar-nos-emos teoricamente em Castilho (2012), Lopes (2013) e Neves (2003).

Palavras-chave: Funcionalismo. Gramaticalização. Onde. Estratégias pedagógicas.

1. Introdução

Este artigo será composto de três seções: na primeira, na qual trazemos um referencial teórico, faremos uma breve exposição acerca do conceito de gramaticalização e como se tem tratado o tema da gramaticalização do item “onde”; a segunda refere-se à metodologia, parte na qual explicamos como foi construído o *corpus* e de que maneira operacionalizamos a análise de dados; e a terceira é a análise de dados propriamente

dita , parte em que listamos as funções comunicativas exercidas pelo item nas ocorrências encontradas, bem como explanamos as conclusões a que nos foi possível chegar.

Diferente do formalismo de Chomsky, que tem como foco o estudo do funcionamento da faculdade da linguagem enquanto característica mental da espécie humana, o funcionalismo tem uma concepção de língua considerada na interação de modo que esta reflete uma adaptação às diferentes situações comunicativas. Deste modo, para esta corrente teórica, as funções externas à linguagem influenciam a estrutura gramatical da língua de maneira que a análise do funcionamento deste sistema só é possível levando-se em conta a comunicação. Neste sentido, é a concepção, segundo a qual:

O funcionalismo é uma corrente linguística que, em oposição ao estruturalismo e gerativismo, se preocupa em estudar a relação entre a estrutura gramatical das línguas e os diferentes contextos comunicativos em que elas são usadas. (CUNHA, 2008, p. 157)

Assim, a língua, sob o ponto de vista funcionalista, não pode ser tida como um sistema autônomo, pois, segundo Neves (1997), este só pode ser entendido se partirmos de noções como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, entre outras. Vejamos a corroboração de Castilho (2012) a essa questão:

O funcionalismo não é uma abordagem monolítica; ao contrário, ele reúne um conjunto de subteorias que coincidem na postulação de que a língua tem funções cognitivas e sociais que desempenham um papel central na determinação das estruturas e dos sistemas que organizam a gramática de uma língua. (CASTILHO, 2012, p. 21)

Diante de uma concepção funcionalista da língua, como atividade social que não existe por si mesma, mas em virtude do uso pelos indivíduos na interação, na qual se considera a competência comunicativa, emerge como importante conceito o de função. Tal conceito só tem sentido se correlacionado ao papel que a língua desempenha para o ser humano na comunicação. Halliday concebe função como o papel que uma entidade linguística desempenha no processo comunicativo.

Neste contexto, a saber o de estudos que envolvem variação e mudança linguística do sistema de uma língua em uso, levando-se em conta a interação sociocomunicativa, surgem inúmeras pesquisas, entre elas as que investigam o a gramaticalização, fenômeno linguístico que leva um item lexical ou construção sintática a assumir funções referentes

à organização interna do discurso ou a estratégias comunicativas, mostrando que a gramática de uma língua, assim como a concebem os funcionalistas, não é rígida e estática, mas sim passível de criação e recriação a partir de motivações comunicativas e cognitivas.

Para Lopes (2013), a gramaticalização ocorre quando um item lexical passa a assumir, em determinadas circunstâncias, um novo *status* como item gramatical ou quando itens gramaticais se tornam mais gramaticais ainda, podendo ser recategorizado, receber propriedades funcionais na sentença, sofrer alterações semânticas e fonológicas, deixar de ser uma forma livre ou até desaparecer como consequência de uma cristalização extrema.

Segundo Claudi e Hunnemeyer (1991), no processo de gramaticalização, as formas assumem significados cada vez mais abstratos a partir da noção de espaço, passando (ou não) pela noção de tempo e atingindo a categoria (mais abstrata ainda) de texto, seguindo o esquema seguinte: ESPAÇO > (TEMPO) > TEXTO.

Sendo assim, para os funcionalistas, a estrutura é não-arbitrária, mas, ao contrário disso, é motivada e icônica, de modo que resta claro haver uma relação entre expressão e conteúdo, pois é notória, no campo em análise, as relações de motivação entre forma e função, opondo-se à noção de arbitrariedade do signo linguístico. Assim, é nos condicionamentos cognitivos e discursivos que caracterizam cada situação de interação que se busca explicar e justificar, também, a forma da expressão linguística utilizada.

Investigações como estas nos auxiliam na compreensão de estratégias inovadoras de construção de uma estrutura e no uso de termos que podem assumir funções diversas das pré-estabelecidas pela gramática tradicional. Desta forma, apesar de serem muitos os estudos funcionalistas acerca do processo de gramaticalização de itens léxicos e estruturas sintáticas utilizadas por falantes diversos do português do Brasil, ainda há muito a ser investigado no que diz respeito à utilização de itens específicos, como por exemplo o “onde”, entre outros pronomes relativos, utilizados por falantes de grupos específicos.

Portanto, estudos neste sentido, contribuem muito com a formação de falantes/escritores competentes, na medida em fundamentam a criação de materiais didáticos bem como de métodos, fazendo com que o ensino de língua portuguesa nas escolas da rede pública de ensino do nosso país se torne mais eficaz no sentido de auxiliar o educando a com-

preender melhor sua língua e entender que existem muitas outras possibilidades de leitura e escrita competentes do que as apresentadas pelos tradicionais manuais de gramática. Isto por que somente investigando tais estratégias é que poderemos entender quais os fatores que provocaram a referida mudança e poderemos avaliar até que ponto tais estratégias devem ou não ser aceitas na modalidade escrita da língua.

Diante de tais considerações, é que surge esta pesquisa, como fruto da inquietação diante da recorrência da utilização do termo “onde” em contextos linguísticos nunca tratados pela gramática normativa. A proposta, diante dessa realidade, é a de analisar as estratégias linguísticas usadas pelos alunos que cursam o último ano do ensino fundamental no Instituto de Educação Euclides Dantas em Vitória da Conquista para a construção desse tipo de estrutura.

Pretendemos responder à seguinte questão: O uso recorrente do termo “onde” nos textos dos alunos concluintes da etapa do ensino fundamental é produto do processo de gramaticalização dos termos?

A hipótese inicial que levantamos é de que o uso recorrente dos termos, sobretudo em contextos diferentes dos apontados tradicionalmente, é sim fruto do processo de gramaticalização, visto que é notório o fato de que tais termos passaram a desempenhar funções distintas das já catalogadas pela gramática tradicional. Contudo, somente com uma observação cuidadosa e detalhada, mediante uma pesquisa pautada na coleta e análise de dados é que poderemos responder com segurança a referida pergunta, bem como entender como este processo está ocorrendo. Assim, poderemos traçar também estratégias de trabalho acerca do tema em sala de aula.

Com a ampliação das variedades da língua, resultado da complexidade das relações sociais e dos meios de comunicação de massa, a escola passa a enfrentar uma nova demanda, tendo que investir em propostas de ensino inovadoras, capazes de suscitar a democratização linguística.

Partindo de uma proposta funcionalista, analisaremos o processo de gramaticalização dos itens: a) no aspecto diacrônico, por se tratar de uma espécie de mudança linguística, analisando situações reais de escrita, investigando a origem de tais palavras e comparando com os usos listados pela gramática tradicional; b) na perspectiva sincrônica descrevendo o atual processo de gramaticalização dos itens e os aspectos relacionados ao referido processo. A análise não está concluída, de modo que,

inicialmente, concentramo-nos na análise sincrônica dos dados.

Os objetivos desse trabalho são os seguintes: a) analisar as estratégias linguísticas inovadoras utilizadas pelos alunos do 9º ano do ensino fundamental para os usos do item “onde”, bem como compreender suas motivações contextuais, realizando uma descrição do fenômeno de modo a contribuir para sua compreensão por meio de um método de ensino; b) entender em quais contextos surgem novas estratégias de construção destas estruturas; c) classificar os fatores linguísticos e sociais que favoreceram a variação; e) investigar se tais inovações, envolvendo o uso de uma mesma forma do item “onde”, são fruto do processo de gramaticalização; f) listar quais outras funções, diferentes das tradicionalmente prescritas, são desempenhadas pela forma supracitada; g) criar uma proposta metodológica de trabalho com este conteúdo em sala de aula de modo que os discentes desenvolvam a habilidade de reconhecer as estratégias linguísticas por eles utilizadas, bem como julgar se estas são aceitáveis na norma culta em uso. Vale lembrar, que, por se tratar de um trabalho em curso, alguns dos objetivos ainda não foram atingidos.

Com apresentar essa pesquisa, inicialmente, esboçaremos a teoria que amparará teoricamente o estudo.

2. Referencial teórico

2.1. Gramaticalização no contexto de variação linguística

Conforme já exposto, o processo de gramaticalização consiste num paradigma que serve para explicar um tipo específico de variação e mudança linguística, a saber o de ampliação de construções gramaticais com um mesmo item. Desta forma, um termo que tem uma função gramatical reconhecida pela tradição, passa, em determinados contextos, a exercer outras funções gramaticais, ou de uma função menos gramatical para uma mais gramatical.

A análise do fenômeno supramencionado se dá a partir da teoria funcionalista, pois esta corrente teórica estuda a língua do ponto de vista da descrição de seu uso real. Segundo Cunha e Silva (2010), na teoria funcionalista, a variação é interpretada como um estágio da trajetória de regularização gramatical das formas, centrando suas discussões na diversidade linguística observada nas diferentes situações da vida social.

2.2. A gramaticalização do item “onde”

Atualmente, na maior parte das vezes, o item “onde” é tratado pelos gramáticos como um termo que seria classificado como pronome relativo, que tem como antecedente um lugar físico. Contudo, verificamos que não há consenso nem quanto à sua classificação nem quanto a que tipo de antecedente este termo pode ter.

Trabalhos de pesquisa têm mostrado que o termo passa a ter, em muitos casos, valor temporal e até mesmo de marcador discursivo. Para Cunha e Silva (2010), esta é a chamada gramaticalização *lato sensu*. A gramaticalização *stricto sensu* consiste naquela que se ocupa da mudança que atingem as formas que migram do léxico para a gramática, como, por exemplo, a que ocorre com o verbo *ir*, que acumula as funções de verbo pleno e auxiliar.

Diante da observação dos usos que se faz da língua, podemos chegar à conclusão de que, independente de que classificação ou nomenclatura se atribua ao item “onde”, é inevitável o reconhecimento de sua multifuncionalidade. Todavia, atitude tal só é possível quando adotada uma postura descritiva e/ou reflexiva diante dos fenômenos, pois, conforme defendem Zilles e Kersch (2015) prescrição e proscricção não dão conta de nos trazer qualquer auxílio na compreensão dos usos e valores do item “onde”, uma vez que estas trazem restrições insustentáveis, uma vez que contrariam amplamente o uso que os falantes fazem da língua. Segundo os mesmos autores, muitos trazem, na atitude prescritiva/proscritiva diante dos usos do “onde”, a estigmatização dos falantes que não atendam este duplo critério, caracterizando-os como “ineficientes” do ponto de vista da competência linguística, o que constitui no mínimo uma falácia.

A postura acima explicitada é a que Faraco (2008) denomina de “norma curta”, que ele conceitua como:

[...] a norma curta é o reino da inflexibilidade, das afirmações categóricas, do certo e do errado tomados em sentido absoluto. A norma curta é o mundo das convenções raiosas, das rabugices gramaticais. Não é raro que defensores da norma curta cheguem a ser grosseiros e vulgares em seu discurso. (FARACO, 2008, p. 95-96)

O autor defende uma postura baseada na tolerância e coerência, de modo que o professor de língua portuguesa não fique restrito a repetir regras que, por muitas vezes, já não fazem o menor sentido para o uso real da língua. Propõe uma “pedagogia da variação linguística” que reconhe-

ça o país como multilíngue, sem estereotipar os fenômenos de variação, percebendo que ensinar português não significa cultivar a norma-padrão, mas proporcionar o amplo conhecimento dos variados usos que os falantes fazem da língua e em quais contextos um ou outro uso é mais adequado e aceito socialmente.

Com o presente trabalho, pretendemos contribuir para a criação de uma metodologia como a proposta pelo autor supra mencionado, pois intencionamos descrever e compreender os variados usos do item por participantes do 9º ano do ensino fundamental, de modo a criar uma proposta metodológica para o tratamento deste conteúdo em sala de aula baseada numa descrição que esclareça para o educando as variadas possibilidades de uso do item, de modo que ele tenha condições de escolher de forma madura qual uso quer, deve ou até precisa fazer.

3. Metodologia

3.1. Material e método

Diante dos objetivos supracitados, foram realizadas análises que, de maneira geral, buscaram investigar a ocorrência/recorrência do uso do item “onde”, bem como em que contextos este aparece, estudando se passam pelo processo de gramaticalização e como tem se dado este fenômeno.

3.2. Corpus

Para realizarmos essa pesquisa, até o presente momento, foi composto um *corpus* com dados coletados a partir de textos dissertativos e narrativos escritos pelos alunos matriculados no 9º ano do ensino fundamental do Instituto de Educação Euclides Dantas, escola da rede pública estadual de ensino do município de Vitória da Conquista (BA).

Os textos foram coletados em dias diversos, envolvendo situações comuns de sala de aula. Todos os alunos produziram os textos, uma vez que estes foram fruto de uma proposta de atividade da disciplina língua portuguesa. Contudo, posteriormente, alguns foram selecionados como material para a pesquisa.

As salas do 9º ano são compostas por, em média, 30 a 37 alunos, com faixa etária entre 14 e 18 anos de idade. Para a execução desta pes-

quisa, utilizamos, necessariamente, 20 participantes, incluindo homens e mulheres. Os textos recolhidos foram de duas tipologias: narrativa e dissertativa. Deste modo, recolhemos um total de 40 textos, escritos por 20 alunos, sendo que cada um deles escreveu dois textos (um narrativo e um dissertativo).

3.3. Método de análise

Para a análise de dados, adotamos um critério predominantemente qualitativo, seguindo um paradigma fenomenológico, na busca da compreensão do fenômeno linguístico selecionado para o estudo.

Optou-se pelo método da pesquisa-ação, por ser este o que melhor se ajusta ao presente trabalho: primeiro por que o pesquisador participa ativamente do processo de coleta dos dados, sendo um importante ator na escolarização dos discentes observados, uma vez que se trata de um docente que já trabalha com as turmas em situações reais de aprendizagem, sendo ele que irá propor as atividades de produção textual diretamente aos estudantes, bem como os orientará durante a escrita dos textos a serem coletados; segundo por que a proposta do trabalho consiste justamente em investigar um fenômeno linguístico para depois intervir diretamente nesta realidade e, através da formulação/aplicação de uma proposta didática viável, auxiliar os alunos na escrita de textos formais que sejam bem aceitos socialmente. Neste sentido:

Uma metodologia de pesquisa que utiliza o pensamento sistêmico para modelar um fenômeno complexo ativo em um ambiente igualmente em evolução no intuito de permitir a um ator coletivo intervir nele [fenômeno complexo ativo] para induzir a mudança. (MORIN,2004, p. 91)

Ainda conforme o mesmo autor, tal método envolve fundamentalmente uma ação educativa. Deste modo, como a principal intenção deste trabalho é justamente uma ação educativa eficaz, não há melhor escolha a se fazer.

Olhando de uma perspectiva positivista, poder-se-ia pensar que o método da pesquisa-ação, no qual o próprio pesquisador é também ator neste processo, comprometeria a investigação e análise dos dados, contudo do ponto de vista fenomenológico tal preocupação não encontra sustentação, pois, na problemática em questão, trata-se de um trabalho no qual, além de se investigar um processo que ocorre na língua em uso, observada em situações de interação real, o pesquisador pretende criar uma

proposta didática que tenha impacto direto nas práticas sociais do público investigado, diante das quais a língua escrita se constitui como ferramenta indispensável para a comunicação e desempenho de papéis sociais.

3.4. Etapas

Para a realização do presente trabalho, partimos da análise de produções textuais escritas dos participantes do 9º ano do Ensino Fundamental, identificando os usos do item “onde” nos textos escritos formais destes. Deste modo, seguimos as seguintes etapas:

Etapa 1: Aplicação da atividade de produção textual (textos narrativos e dissertativos) para participantes do 9º ano do ensino fundamental do Instituto de Educação Euclides Dantas;

Etapa 2: Descrição e análise do fenômeno linguístico a partir das produções textuais; após a realização da atividade pelos participantes, foram identificados nos textos produzidos por eles os casos em que ocorre o uso do item “onde” e quais suas funções gramaticais, bem como em quais contextos ocorreram;

Etapa 3: Elaboração textual da descrição e análise do fenômeno linguístico a partir das produções textuais, tendo como embasamento a teoria funcionalista

Etapa 4: Elaboração da atividade de intervenção pedagógica de produção textual empregando o item “onde” de forma adequada à situação comunicativa e tendo consciência e maturidade na escolha linguística. Esta etapa ainda não foi realizada.

4. Análise de dados

Diante das ocorrências observadas em textos dos alunos do 9º ano do ensino fundamental do IEED, separamos usos com as seguintes funções comunicativas:

- 1) Onde – valor locativo (espacial) – prototípico
- 2) Onde – valor espacial mais abstrato
- 3) Onde – valor temporal
- 4) Onde – valor de processo/textual

A análise foi feita com a separação de textos narrativos e dissertativos, pois percebemos que a variável tipologia textual foi determinante nos usos do item com determinadas funções, sobretudo no que diz respeito ao nível de abstratização. Deste modo, apresentamos, inicialmente, as ocorrências dos textos narrativos e depois dos descritivos, para, depois, chegarmos às conclusões.

Nos textos narrativos, observamos:

- 1) 10 ocorrências de “onde” com valor prototípico espacial.
Ex.: Continuei caminhando até minha residência **onde** pude descansar. (referente: residência – espaço);
- 2) 2) 00 ocorrências de “onde” com valor espacial mais abstratizado;
- 3) 3) 02 ocorrências de “onde” com valor temporal.
Ex.: Só que ele nem ligou, mas acabou pegando no sono **onde** não viu nada. (onde = quando);
- 4) 4)00 ocorrências de “onde” com valor de processo/textual.

Nos textos dissertativos:

- 1) 03 ocorrências de “onde” com valor prototípico espacial.
Ex.: A nossa casa **é onde** aprendemos os valores de honestidade. (referente: casa – espaço);
- 2) 2) 02 ocorrências de “onde” com valor espacial mais abstratizado; Ex.: ...um grande noticiário na TV, **onde** falava que um homem tinha matado um adolescente. (onde – instrumento TV-noção espacial abstratizada);
- 3) 3) 00 ocorrências de “onde” com valor temporal;
- 4) 4) 04 ocorrências de “onde” com valor de processo/textual.
Ex.: A honestidade é um valor muito importante, onde devemos valorizar atitudes deste tipo.

Diante das ocorrências acima relatadas foi possível concluir que:

- A) O valor prototípico espacial, como era de se esperar, é o pre-

dominante no total de ocorrências. (Total – 21/ valor prototípico espacial – 13);

B) A tipologia textual apresenta-se como variável condicionante do uso com determinadas funções comunicativas do “onde”. Nos textos narrativos, temos 10 ocorrências com valor prototípico espacial e nos dissertativos apenas 03. Nos textos dissertativos, temos 04 ocorrências com valor de processo/textual, enquanto nos narrativos 00. Nos textos dissertativos, houve uma abstratização do valor espacial do item (02 ocorrências).

Com as reflexões que pudemos realizar até então, pretendemos criar uma proposta metodológica de trabalho com este conteúdo em sala de aula de modo que os discentes desenvolvam a habilidade de reconheceras estratégias linguísticas por eles utilizadas, bem como julgar se estas são aceitáveis na norma culta escrita em uso.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTILHO, A. T. de. (Org.). *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira: desatando alguns nós*. São Paulo: Parábola, 2008.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; SILVA, José Romerito. Gramaticalização aplicada ao ensino de português. In: LIMA-HERNANDES, M. C. (Org.). *Gramaticalização em perspectiva: cognição, textualidade e ensino*. São Paulo: Paulistana, 2010, p. 157-172.

LABOV, W. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre e Caroline Rodrigues Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

LOPES, Célia. *Gramaticalização: definição, princípios e análises de casos*. UFRJ. Disponível em:

<http://www.ufmg.br/online/arquivos/anexos/Gramaticalizacao_ufrj.pdf>.

Acesso em: 06-02-2013.

MORIN, A. *Pesquisa-ação integral e sistêmica: uma antropopedagogia renovada*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

_____. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. São Paulo: Cortez, 2002.

NEVES, Maria Helena de Moura. *Guia de uso do português: confrontando regras e usos*. São Paulo: UNESP, 2003.

_____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

NEVES, Maria Helena de Moura. A questão das funções da linguagem. In: _____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

ZILLES, A. M. S.; KERSCH, D. F. Onde: prescrição, proscricção, descrição e ensino. In: ZILLES, Ana Maria Stahl; FARACO, Carlos Alberto. (Orgs.). *Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino*. 1 ed. São Paulo, 2015, p. 145-191.

**O PROCESSO DE REVISÃO DE TEXTOS:
UMA ANÁLISE DE PRÁTICAS REALIZADAS
POR ALUNOS DO CURSO DE LETRAS**

Helena Maria Ferreira (UFLA)

helenaferreira@dch.ufla.br

Francieli Aparecida Dias (UFLA)

frandias@letras.ufla.br

RESUMO

A presente comunicação elege como objeto de estudo o papel do profissional de revisão de textos a partir da instauração da perspectiva interacionista da linguagem. No passado, a atividade de revisão se circunscrevia nas tarefas de revisão gramatical (adequação aos critérios gramaticais da norma culta do português); de adequação às normas da ABNT; de verificação da organização textual-discursiva. Após as discussões advindas dos estudos linguísticos de linha interacionista, houve a ampliação da análise dos textos para a dimensão dos gêneros textuais, bem como para a dimensão discursiva (adequação do texto ao contexto em que será veiculado). Objetiva-se com a reflexão proposta reafirmar a perspectiva de que a revisão de textos se constitui como uma análise linguístico-discursiva, que se consubstancia como um dos centros da atividade de escrita, ou seja, o instrumento pelo qual as ideias evoluem e o sentido é reconstruído. Nesse processo, a interação entre autor e revisor é imprescindível para conferir ao texto correção, clareza, concisão e harmonia, agregando valor estético e linguístico ao texto. Essa pesquisa apresenta-se constituída por um compilado teórico acerca da caracterização da atividade de revisão de textos, bem como por uma análise de comentários feitos em uma proposta de revisão de textos a 20 alunos do curso de letras. A análise foi pautada nos seguintes indicadores: a) considerações sobre o gênero textual; b) considerações sobre incorreções gramaticais; c) considerações sobre procedimentos para aperfeiçoamento da qualidade das informações; d) considerações que revelem um diálogo entre autor/revisor. Os resultados apontam para a perspectiva ainda centrada na priorização dos aspectos gramaticais e com indicações prescritivas, o que demanda uma reflexão mais incisiva sobre o papel do revisor de textos.

Palavras-chave: Revisão de textos. Gêneros textuais. Produção de textos.

1. Introdução

A sociedade tem assistido e vivenciado significativas mudanças nos estudos sobre a linguagem. A revisão de textos não é uma prática recente, todavia, à medida que estudos referentes à língua como forma de interação social se ampliam, a concepção de revisão de textos também passa por modificações.

Em diversas situações do cotidiano social, as pessoas acabam por

exercer o papel de revisores de textos, no entanto, para profissionais da área, essa é uma atividade que deve ser embasada teoricamente.

Nesse sentido, o presente trabalho pretende empreender um estudo sobre o papel do profissional de revisão de textos na contemporaneidade. Considerando os estudos linguísticos de linha interacionista, que fizeram com que o conceito de análise do texto se ampliasse, a presente pesquisa tece algumas considerações acerca dos gêneros textuais, do gênero notícia e do processo de revisão. Além do compilado teórico, o presente trabalho é constituído da análise de uma atividade de revisão de textos realizada por alunos do curso de letras, com vistas a perceber quais são os critérios comumente eleitos para a revisão e quais perspectivas são julgadas como mais relevantes para que um texto seja considerado bem escrito e adequado para circular na sociedade.

O gênero textual designado para a atividade foi a notícia. Para compreender as características formais, estruturais e funcionais desse gênero, um breve estudo foi realizado e fundamentado em Assumpção (2009) e Benassi (2009), entre outros autores.

2. Fundamentação teórica

2.1. Os gêneros textuais: uma ferramenta para a revisão

Estudos a respeito dos gêneros textuais têm sido empreendidos de modo reiterado. Esses estudos contribuem para um redimensionamento da tarefa de ler e de produzir textos segundo os padrões demandados pelas mais diversas situações comunicativas. De acordo com Marcuschi (2002), os gêneros textuais são entidades sócio-discursivas e formas de ação social incontornáveis em que qualquer situação comunicativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos e, devido a isso, podem ser criados e modificados de acordo com necessidades socioculturais, como expresso por Marcuschi ao afirmar que

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (MARCUSCHI, 2008, p. 155)

Em resumo, ainda Marcuschi (2002) apresenta o seguinte quadro a respeito dos gêneros textuais:

1. realizações linguísticas concretas definidas por propriedades sociocomunicativas;
2. constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas;
3. sua nomeação abrange um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo canal, estilo, conteúdo, composição e função;
4. exemplos de gêneros: telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, aula expositiva, reunião de condomínio, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo virtual, aulas virtuais etc.

Também Dolz e Schneuwly (2004) sugerem uma definição que explicita que os gêneros são formas de funcionamento da língua e linguagem, sendo criados conforme as diferentes esferas da sociedade em que o indivíduo circula. Eles são produtos sociais bastante heterogêneos, o que possibilita infinitas construções durante o processo de interação.

Tendo em vista as definições apresentadas, pode-se considerar que os gêneros textuais em um processo de revisão requerem uma análise que considere tanto aspectos formais e estruturais, quanto aspectos que dizem respeito à funcionalidade do texto.

Essas questões são importantes para uma abordagem discursiva do processo de revisão. Assim, ao revisar um texto, é preciso considerar, sobretudo, as características do gênero ao qual pertence o texto revisado.

Assim, ao caracteriza o gênero notícia, pode-se fazer menção às considerações de Assumpção (2009):

A notícia não é simplesmente uma descrição dos fatos: é reconstrução da realidade. A notícia é composta de manchete (título principal), “olho” da notícia (espécie de pequeno texto-resumo), que pode funcionar como um subtítulo, bastante sintético, cuja função é desdobrar a informação do título. Lide (do inglês lead) é o primeiro parágrafo da notícia ou da reportagem e contém a síntese do que é mais importante, desenvolvendo as informações da manchete e do “olho”. Além disso, a notícia pode apresentar fotos que ampliam as informações. (ASSUMPCÃO, 2009, p. 11)

A linguagem característica do gênero notícia é a jornalística. Conforme afirma Lage (2004), a linguagem jornalística se relaciona com: registros de linguagem (o formal e o coloquial), o processo de comunicação (uso quase obrigatório da 3ª pessoa) e compromissos ideológicos (grandes e pequenas questões da ideologia estão presentes na linguagem jornalística, porque não se faz jornalismo fora da sociedade e do tempo histórico). E todos esses aspectos podem e devem ser analisados no momento da revisão textual, atividade que será discutida no tópico seguinte.

3. A atividade de revisão de textos

Para compreender a atividade de revisão de texto, é relevante perceber como o revisor é visto pela sociedade. Em meio a um cenário marcado pela preocupação com a normatividade da língua, o revisor é visto apenas como um corretor. De acordo com Britto (2003, p. 84),

De modo geral, os revisores atuam exatamente na construção de um modelo de língua em que prevalece a ideia de um princípio legislativo - de uma lei escrita. O papel do revisor, para ele próprio (mesmo não dizendo), não é contribuir para que o autor do texto escreva o que quis do jeito que quis (...), mas o de ajustar o texto a um hipotético padrão "oficial".

Partindo dessa visão, pode-se afirmar que o revisor então se atém a revisão linguística, entendida como aquela que diz respeito a questões ortográficas e gramaticais. No entanto, Coelho e Antunes (2010) a apresentam apenas como uma das modalidades de revisão, uma vez que o trabalho realizado pelo revisor congrega pelo menos mais três tipos de revisão: i) revisão gráfica: referente a questões relacionadas com a apresentação e com a composição visual e material do texto; ii) revisão normalizadora: aquela que ajusta o texto às normas bibliográficas e editoriais; e iii) revisão temática: verifica a propriedade e a consistência de um texto com base no conhecimento apresentado.

Nessa direção, o papel do revisor vai além da correção de inadequações gramaticais, haja vista a importância de se considerar a língua constituída de aspectos linguísticos e discursivos, uma vez que eles não aparecem dissociados. O revisor deve, nesse sentido, dedicar ao texto uma leitura atenta e reflexiva, para então conseguir realizar os apontamentos necessários. Segundo Coelho e Antunes (2010), o revisor deve se ater aos dois aspectos fundamentais de um texto: seu gênero e sua textualidade, pois são esses aspectos que farão com que um texto atenda aos seus propósitos comunicativos.

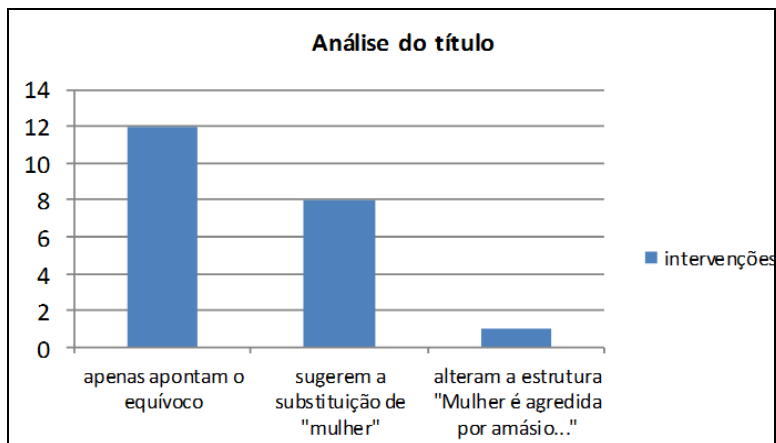
4. Análise dos dados

O texto proposto para revisão compõe um conjunto de textos pertencentes ao projeto "Fundamentos epistemológicos e metodológicos do processo de escrita: uma análise da produção de textos na escola", desenvolvido no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (CAPES/UFLA). O texto selecionado foi uma notícia publicada em 15 de novembro de 2013. Após estudo sobre o processo de revisão de textos, foi solicitada a 20 alunos do curso de letras a revisão de notícia

publicada em um jornal online. Foram tomados para análise 20 textos.

Seguem abaixo os resultados das análises, acompanhados de comentários.

a) Manchete/Olho: Incoerência no *headline* ou *lead* – O autor da notícia comete um equívoco: “Mulher agride amásia por ciúmes em Lagoa Grande”. No texto, quem pratica a agressão foi o marido.



As intervenções sugeridas incidiram sobre o equívoco cometido pelo autor da notícia. Não foram feitas considerações sobre a importância e sobre a forma de constituição dessa parte integrante do gênero notícia. Segundo Van Dick (1986), toda notícia possui as seguintes categorias de superestrutura: 1) *Summary* – Sumário/Resumo: Nessa categoria podem ser encontradas duas categorias: “*Headline*” (*Manchete* e *Linha Fina*), que é editada no “topo” da notícia, com letra diferenciada do resto do texto, e o “*Lead*”, que repete a macroproposição declarada na “*headline*” e ocorre na primeira sentença ou parágrafo da notícia e deve responder às perguntas Quem? O quê? Onde? Quando? e Como?, revelando ao leitor o evento principal e seus envolvidos, facilitando assim a compreensão do texto. As indicações feitas circunscreveram-se na dimensão do referente “homem”/ “mulher”. Não houve intervenção acerca do conteúdo da manchete/olho.

b) corpo da notícia: De acordo com Van Dick (1986), o corpo de uma notícia é constituído por:

2) Episódio – Eventos ou Acontecimentos: Essa é uma categoria bastante

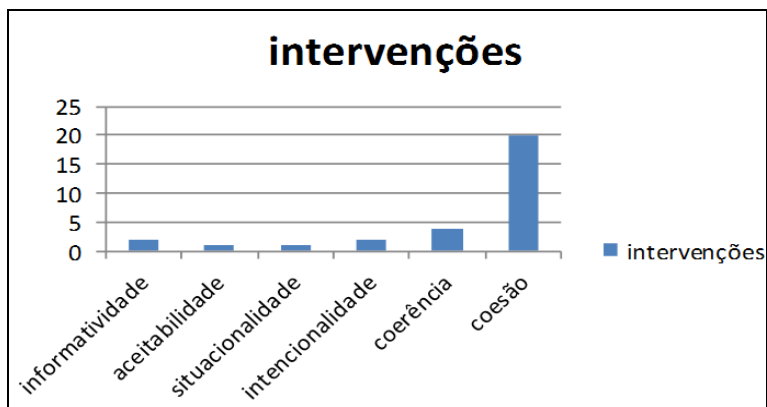
complexa, pois pode abranger um ou mais Evento Principal (EP) e outros eventos, que aqui chamaremos de Secundários (ES). 3) Background: Essa categoria, portanto, é responsável pelo ativamento de modelos situacionais (“*situation models*”) da memória, ou seja, o leitor, em contato com essas informações, ativa seus conhecimentos acumulados a respeito do assunto em questão. Existem dois tipos de “Background”: o presente (Contexto), que corresponde à situação atual em que o evento ocorre, e o passado (História), que informa o leitor sobre circunstâncias anteriores ao evento principal e faz um levantamento histórico sobre o contexto mais remoto que ocasionou a situação atual e seu(s) evento(s). 4) Episódio – Consequências: as consequências dos eventos podem revelar a importância destes e, muitas vezes, jornalistas incluem no texto informações sobre fatos e ações que seguem os eventos, ressaltando assim a sua importância. Essas consequências também podem ocorrer através de reações verbais (“*verbal reactions*”), que correspondem a declarações dos envolvidos na notícia sobre as implicações do evento principal. 5) Comentário: essa categoria confere ao texto noticioso uma certa subjetividade, embora se siga o pressuposto de que haja uma opinião pessoal na notícia.

Não houve intervenção relacionada à estrutura composicional do texto. As partes não foram contempladas em nenhuma das análises. Os comentários incidiram, de um modo geral, sobre as questões linguísticas do texto. Houve uma intervenção no fragmento: “*Um homem em atos de covardia agrediu sua amásia por três vezes*”, em que o “revisor” aponta para a marca de subjetividade, uma vez que manifesta um posicionamento. A notícia analisada anuncia as agressões e, posteriormente, descreve as três agressões, essa estratégia torna o texto confuso e com muitas repetições. O detalhamento do episódio da posse de arma também prejudica a clareza dos fatos anunciados, o que exige do leitor um processamento cognitivo das informações de forma incompatível com o gênero em questão. Nessa direção, uma abordagem mais direta dos fatos poderia imprimir maior qualidade ao texto.

c) fatores de textualidade:

Em relação aos fatores de textualidade, as intervenções feitas foram restritas, com exceção da coesão. As pontuações se caracterizam por: a) informatividade: “o excesso de repetição prejudica a compreensão das ideias expressas pelo texto”; “o relato detalhado das três agressões sofridas pela mulher poderia ser dispensado, pois confunde o leitor”; b) aceitabilidade: “a troca do nome do agressor é inadmissível, pois ele é um dos agentes principais do fato relatado”; c) situacionalidade: “por se tratar de um texto público, o texto exige que as informações e a correção fossem revisadas”; d) intencionalidade: “a notícia repassa as informações com falhas básicas, qual é o objetivo do jornal?”; “acho que o jornalista

insinua uma traição, pois troca o nome do agressor de Ronaldo para Ricardo”; e) coerência: “há incoerência no título”; “o nome do agressor não confere, está incoerente”; “o texto fala que um homem, em atos de covardia, agrediu a vítima, o que não poderia acontecer, pois uma notícia pressupõe neutralidade, isso poderia vir na fala de alguém, não explicitado no texto do como fala do jornalista”; “o texto não expressa o final, há uma incoerência: não se sabe se o autor das agressões ficou preso”; “o texto, ao relatar a terceira agressão não deixa claro se a mulher estava em casa, é uma incoerência ela voltar para casa sabendo que o homem poderia voltar, o texto não é claro nessa parte”. f) coesão: os casos serão analisados posteriormente, em razão das especificidades. Como se observa, os comentários dos alunos apresentam limitações, em alguns casos, pois retratam as expectativas deles em relação ao conteúdo expresso pela notícia.



d) aspectos linguísticos (coesão e correção gramatical, ortografia): No que concerne aos aspectos linguísticos, os alunos realizaram um número considerável de observações. A seguir, encontra-se um compilado das alterações propostas pelos alunos. Para facilitar o entendimento, optou-se por apresentar fragmentos da notícia, com as respectivas considerações.

Mulher agride amásia por ciúmes em Lagoa Grande

O equívoco em relação ao emprego do referente – homem/mulher – presente na manchete da notícia causa impacto, pois a afirmação “mulher agride amásia” pressupõe um relacionamento entre pessoas do mesmo

sexo.

Um homem, em atos de covardia, agrediu sua amásia por três vezes. O fato aconteceu na cidade de Lagoa Grande. A vítima M.T.M.G, 36 anos, acionou a Polícia Militar na noite de quinta-feira (14), onde relatou aos militares que, por motivos de ciúmes, foi agredida pelo seu amásio Ronaldo A. P., 37 anos.

No trecho acima, os sinais de pontuação em destaque foram apontados pelos alunos no ato da revisão. Em decorrência do emprego do ponto final, antes inexistente, a sentença foi iniciada com letra maiúscula. Essa alteração corresponde à exigência de uso de “frases curtas” indicada para o gênero notícia. Em relação à palavra destacada “onde”, os alunos argumentaram a inadequação do uso desse pronome relativo, haja vista que a ideia de lugar não é apresentada.

Como *ela* estava ferida *ela* foi encaminhada ao Hospital Municipal, *posteriormente* ao sair do Hospital, *ela* foi *agredida novamente* por Ronaldo que depois de *agredi-la* fugiu não sendo encontrado pela polícia. Na madrugada desta sexta-feira (15) *ela novamente* procurou a Polícia dizendo ter sido *covardemente agredida* por Ronaldo, e *novamente* foi encaminhada ao Hospital Municipal.

Analisando o trecho acima, três questões semelhantes foram indicadas pelos alunos. A primeira diz respeito à repetição das palavras “ela” e “novamente”, a segunda questão é concernente ao uso das palavras “agredida” e “agredi-la” que, segundo os revisores, comprometem a coesão textual também pelo fato do uso excessivo do mecanismo da repetição. A terceira questão observada foi a eleição de palavras grafadas com o mesmo final, o que se configura como um vício de linguagem.

Uma guarnição da Polícia Militar, composta pelo Cabo Rivelino e Cabo Aguiar, localizaram o autor. Os *miliares* foram informados pela vítima que Ricardo possuía uma espingarda na fazenda onde moram. Os *policias* foram até a fazenda, mas não encontraram a espingarda, e sim um vasto material para carregamento como pólvora, espoletas e chumbinhos.

No trecho exposto acima, a primeira consideração feita pelos alunos em seus comentários foi a respeito da ausência de concordância entre “Uma guarnição” e o verbo “localizaram”. Foi observada também a grafia inadequada das palavras “militares” e “policiais”. Além disso, o referente Ronaldo – um dos agentes principais da notícia - foi substituído equivocadamente por Ricardo, o que incidiu em críticas mais severas por parte dos alunos-revisores. Além disso, alguns alunos sugeriram a inserção da expressão “o casal” *mora*, pois o emprego da elipse não se apresenta adequada ao tipo de construção “*pela vítima que Ricardo*”. Outra

questão se refere à repetição da palavra “espingarda”, que também poderia ser substituída por “arma” ou por um sinônimo.

A ser interrogado Ricardo afirmou que possuía mesmo a arma que a mulher mencionou, mas a mesma foi roubada. Diante dos fatos, ele foi encaminhado para a Delegacia de Polícia Civil. Os objetos para carregamento de arma de fogo foram apreendidos e entregues na Delegacia. (Notícia publicada em jornal online)

No último trecho da análise os alunos não identificaram a inadequação no uso de “A” ao invés de “ao”, haja vista que na sentença não está sendo introduzida uma ideia de condição, mas sim do tempo em que algo acontece. O emprego da expressão “a mesma” foi apontado como inadequado para o contexto. Foi sugerida também uma reestruturação do trecho: “*afirmou que possuía mesmo a arma que a mulher mencionou*” para se evitar a repetição do termo “que”. Ademais, os revisores observaram o problema quanto à retomada desordenada de elementos.

5. Considerações finais

Ao concluir os estudos propostos pelo presente trabalho constata-se que a revisão de textos vai além da percepção das inadequações mais aparentes, aquelas que são ortográficas e gramaticais. A revisão de um texto diz respeito a uma análise, primeiramente, do gênero ao qual ele se refere e de sua textualidade. No entanto, os alunos do curso de Letras demonstraram ainda em seus comentários uma preocupação com a revisão pautada em critérios gramaticais ou de elementos materializados na superfície textual (ortografia, coesão), o que revela uma perspectiva centrada na normatividade da língua e não no seu caráter interacionista, em que questões tais como, objetividade, clareza são constitutivas do gênero notícia. Nesse sentido, faz necessário refletir sobre a prática da revisão textual, uma vez que, sendo um profissional em revisar textos, há a responsabilidade de pensar ora como escritor, ora como leitor, ora como alguém cujo papel é tornar um texto capaz de cumprir com os seus objetivos comunicativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ASSUMPTÃO, S. S. P. Os gêneros jornalísticos na sala de aula. In: *Anais do Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais*. Agostinho de 2009. Caxias do Sul-RS. ISSN 1808-7655. Disponível em:

<<http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos autor/arquivos/os generos jornalisticos na sala de aula .pdf>>. Acesso em: 05-11-2015.

BARBOSA, J. P. *Notícia* (Coleção "Trabalhando com os Gêneros do Discurso: Relatar). São Paulo: FTD, 2001.

BENASSI, M. V. B. O gênero “notícia”: uma proposta de análise e intervenção. In: CELLI – Colóquio de Estudos Linguísticos e Literários. 3, 2007, Maringá. *Anais...* Maringá, 2009, p. 1791-1799.

BRITTO, L. P. *Contra o consenso: cultura escrita, educação e participação*. Campinas: Mercado de Letras, 2003. p. 84-86.

COELHO, S. M.; ANTUNES, L. B. Revisão textual: para além da revisão linguística. *Scripta*, Belo Horizonte, vol. 14, n. 26, p. 205-224, 2010.

DOLZ, J.; SCHNEUWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org.: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

LAGE, N. *Linguagem jornalística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2004.

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

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

**O PRONOME VOCÊ E SUA FORMA VARIANTE CÊ
NA FALA CONQUISTENSE:
SEMELHANÇAS OU DIFERENÇAS SOCIOFUNCIONAIS?**

Warley José Campos Rocha (UESB)

warleycampos@live.com

Valéria Viana Sousa (UFPB/UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UFBA/UESB)

adavgvstvm@gmail.com

RESUMO

Na atualidade, há estudos linguísticos que são desenvolvidos através de duas teorias muito difundidas, a sociolinguística laboviana e o funcionalismo linguístico norte-americano, que, nestes casos, não raramente, são reconhecidas como sociofuncionalistas. Fundamentamos o presente trabalho, portanto, a partir do sociofuncionalismo (TAVARES, 2003), traçando caminhos por meio dos postulados de Sousa (2008), Santana (2014), Peres (2006), entre outros. Movidos pelo interesse em descrever o comportamento linguístico de duas representações de pronome de segunda pessoa do singular, a saber, o pronome *você* e o a sua forma variante *cê*, na comunidade de Vitória da Conquista (BA), objetivamos: (i) constatar a coexistência do pronome *você* e de sua variante *cê* no recorte dos *corpora* selecionados; (ii) comparar a produtividade de ambos, por meio de um levantamento quantitativo, considerando variáveis independentes/explanatórias linguísticas e extralinguísticas; (iii) constatar se o *cê* se gramaticaliza por meio do desdobramento polissêmico postulado Sousa (2008), comparando, consequentemente, os dados encontrados para as duas formas linguísticas. Metodologicamente, como *corpus*, foi feito um recorte dos *corpora* do Português Popular e do Português Culto da Comunidade de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC e PCVC), selecionando seis entrevistas de cada, distribuídas em três faixas etárias, em que, de cada uma, foram coletados dados de um homem e de uma mulher. Acreditamos que, por meio deste estudo sociofuncional, será possível verificar e tecer considerações acerca do comportamento linguístico da forma variante inovadora, o *cê*, no vernáculo da comunidade conquistense.

Palavras-chave: Pronome *você*. Variante *cê*. Sociofuncionalismo.

1. Primeiras ponderações

No campo dos estudos linguísticos baseados na relação língua e sociedade ou língua em uso, percebemos o interesse de alguns estudiosos em propor pesquisas que lançam mão de princípios teórico-metodológicos os quais se caracterizam por uma interface entre teorias. Neste cenário, podemos destacar os estudos que são pautados no sociofuncionalismo, que é, por conseguinte, uma proposta de conciliação entre duas

grandes teorias.

No presente trabalho, temos como orientação teórico-metodológica, portanto, os pressupostos sociofuncionalistas, à luz dos quais objetivamos investigar a coocorrência do pronome *você* e da sua forma variante *cê* no vernáculo da cidade de Vitória da Conquista, a qual se encontra na região Sudoeste do estado da Bahia. Interessa-nos, além disso, perscrutar o comportamento linguístico de ambas formas, levando em consideração, para tanto, fatores/variáveis linguísticos e sociais.

O presente artigo se configura em seções que se subdividem em outras partes. Portanto, temos a próxima seção, *O Sociofuncionalismo: uma conversa na interseção*, que se subdivide nas seguintes partes: (i) *Você e cê: semelhanças ou diferenças?* – comportando, nesta parte, outras subseções que elucidam as variáveis independentes/explanatórias linguísticas e extralinguísticas) –; *Um corpus: onde analisar?* – subseção a qual destinamos para a caracterização dos *corpora* selecionados para a pesquisa –; *Metodologia: um caminho a seguir* – quando descrevemos os caminhos metodológicos trilhados para a realização da pesquisa. Na sequência, discutimos os resultados encontrados na seção: *Os dados e as respectivas análises*. E concluímos o artigo a partir da seção: *Considerações possíveis até o momento*, seguida das *Referências* utilizadas no presente estudo.

2. O sociofuncionalismo: uma conversa na interseção

Desde o final dos anos 80, podemos destacar estudos da língua (gem) nos quais é proposta uma interface entre dois grandes faróis norteadores da linguística, a saber: funcionalismo linguístico norte-americano e sociolinguística variacionista. Para tanto, precisamos estabelecer um diálogo entre ambos, de modo que seja possível destacar os seus pontos intercambiáveis e, assim, conceber a conversa na interseção. Os estudos que partem de tal orientação de pesquisa são, com efeito, concebidos como sociofuncionalistas.

Ao admitirmos a possibilidade²⁵ de se conciliar os pressupostos

²⁵ Embora seja possível estabelecer um diálogo entre as duas teorias referidas, reconhecemos também que há pontos com os quais tal diálogo se torna mais laborioso. Tavares (2003), por seu turno, propõe-se, em sua tese de doutorado, a fazer incursões profícuas sobre a orientação de pesquisa discutida, com o intuito de esclarecer o Sociofuncionalismo através de uma conversa na diferença como a própria estudiosa avalia.

funcionalistas e variacionistas com vistas a um estudo via sociofuncionalismo, necessitamos, por conseguinte, refletir sobre os pontos de congruência existentes. Nas duas teorias, portanto, observamos o interesse em estudar a língua em condições reais de uso, uma vez que, em função das pressões de uso pelos falantes, configuram-se processos de gramaticalização – abrigando, nesse pensamento, a ideia de que haja um movimento cíclico entre variação e mudança linguística, ao considerarmos ambas como passíveis de ser ora um ponto de partida de tais processos, ora um ponto de chegada (cf. TAVARES, 2003). Ademais, assumimos que os fenômenos de mudança linguística acontecem de maneira gradual e contínua, percebendo tal gradação e continuidade através de estudos que lançam mão da pancronia, isto é, de uma perspectiva de investigação que se vale tanto da pesquisa sincrônica quanto da diacrônica, visando, com efeito, a obtenção de análises mais refinadas. Podemos salientar, ainda, que fatores de ordem social são consideravelmente relevantes para os estudos sociofuncionalistas, pois os fenômenos de mudança podem ser caracterizados ou constatados em determinadas esferas do espectro social, tais como: escolaridade, faixa etária, regiões geográficas, classe social etc. (Cf. TAVARES, 2013)

Uma das bússolas que norteiam os estudos sociofuncionalistas é o postulado dos cinco princípios de Hopper (1991), a saber: estratificação; divergência; especialização; persistência; e decategorização (ou, descategorização). A estratificação corresponde à convivência de camadas inovadoras com conservadoras em um mesmo domínio funcional a partir do processo de gramaticalização; à luz da teoria variacionista, o mesmo fenômeno é compreendido como uma variação linguística em que formas variantes (conservadoras e inovadoras) coexistem na língua para fazer referência a um mesmo significado. A divergência, o princípio que, para alguns, pode ser concebido como um subprincípio do anteriormente descrito, refere-se à existência de formas linguísticas que procedem da mesma etimologia, mas que, diacronicamente, tomou rumos diferentes na língua (cf. MARTELOTTA, 2003), ou, também, quando um item linguístico assume funções distintas que divergentemente são utilizados pelos falantes mediante elementos pragmático-discursivos (cf. GONÇALVES & CARVALHO, 2007). A respeito da especialização, podemos verificá-la na língua no momento em que, mediante o convívio de formas/funções em um certo domínio funcional, ocorre um estreitamento de possibilidades, uma vez que uma ou mais de uma forma pode se especializar a um determinado uso pragmático-discursivo, de modo a fazer com que se dê cabo da coocorrência naquele domínio funcional.

Ainda sobre os princípios de Hopper (1991), podemos esclarecer o da persistência o qual consiste na presença de traços semânticos da forma original que se mantêm ao longo do processo de gramaticalização. E sobre a decategorização (ou, descategorização), entendemos como o fenômeno no qual há uma perda ou neutralização de marcas morfológicas, causando, portanto, uma mudança categorial de itens linguísticos que sofrem gramaticalização e migram de uma categoria mais lexical a outra mais gramatical ou, também, de uma categoria já gramatical para outra com nível de gramaticalidade mais elevada a de partida. Salientamos que, no objeto de estudo do presente trabalho, é possível verificar os cinco princípios de Hopper (1991), entretanto, direcionaremos o nosso olhar para os dois primeiros, a *estratificação* e a *divergência*, pois ambos caracterizam o processo de gramaticalização que os itens em estudo têm sofrido sincronicamente e o que pretendemos investigar nesta pesquisa. Para tanto, na subseção seguinte, elucidaremos os dois princípios que serão destacados, tomando como o exemplo o objeto de estudo deste trabalho.

2.1. *Você* e *cê*: semelhanças ou diferenças?

De acordo com pesquisas que já foram desenvolvidas até o presente momento, concebemos a forma variante *cê* como um produto do processo de simplificação fonética que o pronome *você* sofreu diacronicamente. Devemos salientar, também, que o próprio *você* é, de igual modo, um produto do processo de simplificação fonética da locução nominal *Vossa Mercê*. A respeito das motivações para este estudo, ancorámo-nos em Loregian-Penkall e Menon (2012), as quais advogam:

O estudo – sincrônico e diacrônico – das formas de representação da segunda pessoa no Português do Brasil (PB) é necessário para que se possa tentar reconstituir a história e estabelecer a sua distribuição pelo território nacional. Ademais, como bem aponta Menon (2006, p. 154), à análise de *você* no século XX “cabe dedicar mais estudos e mais amplos, tanto diacrônicos quanto diatópicos, a fim de desmistificar certas afirmações genéricas que por aí medram e sobre as quais há muitas observações a serem feitas”. Descrever e mapear a distribuição das formas *você/ocê/cê* é um desses estudos que ainda está por ser feito em grande parte do país. (LOREGIAN-PENKALL & MENON, 2012, p. 228)

Então, observamos que o pronome *você* e sua variante *cê*, como variável dependente e, também, deste estudo, são o mote de pesquisas sociolinguísticas, funcionalistas e sociofuncionalistas. O presente traba-

lho, por seu turno, pode ser caracterizado como um estudo sociofuncional, uma vez que objetivamos, no geral, investigar o *você* e o *cê* como camadas/variantes que coexistem no vernáculo da comunidade de Vitória da Conquista (BA) (estratificação), os deslizamentos semântico-funcionais que ambas as formas têm sofrido (divergência), além de outras variáveis independentes/explanatórias linguísticas, assim como extralinguísticas que favorecem o uso de uma camada/variante e não o da outra ou vice-versa.

Portanto, nas três subseções que seguem, descreveremos os passos teórico-metodológicos com os quais nos orientamos para desenvolver o presente estudo, além de, concomitantemente, ilustrarmos, através de exemplos já dos *corpora* (a serem descritos adiante), as variáveis que selecionamos para investigação linguística do *você* e *cê*.

2.1.1. Variáveis independentes/explanatórias linguísticas

Para este estudo, ainda incipiente, selecionamos três variáveis independentes/explanatórias linguísticas, a saber: (i) funções semântico-discursivas; (ii) forma antecedente; (iii) presença/ausência de elemento linguístico precedente. A seguir, explicaremos as variáveis independentes/explanatórias linguísticas selecionadas, sinalizando, também, quais são as hipóteses que lançamos a partir delas.

2.1.1.1. Funções semântico-discursivas

Segundo Sousa (2008), o pronome *você* pode assumir três funções semântico-discursivas: P1, P2 e Genérico. Conforme a tradição gramatical, o pronome *você* faz referência à segunda pessoa do discurso, neste caso, o sentido P2, canônico/prototípico. Entretanto, de acordo com a referida estudiosa, o pronome tem sido utilizado para fazer referência à primeira pessoa do discurso, isto é, a pessoa que fala, entendido, então, como o sentido P1. Além dessas duas possibilidades, há o sentido Genérico que consiste no uso do pronome para fazer referência não mais a um único referente (quer seja P1 ou P2), mas com um referente que comporte um grupo de pessoas as quais são caracterizadas por experiências ou propriedades comuns ao grupo.

Nesta pesquisa, assumimos que os sentidos postulados por Sousa (2008) podem, igualmente, ser encontrados no uso da forma variante *cê*.

Portanto, adiante, ilustraremos tais sentidos tanto através do pronome *vo-cê* quanto da sua forma variante *cê*.

- (01)I* Muito um dia de trabalho [meu] é muito corrido viu, por que eu chego no trabalho tem que marcá serviço pra vários várias pessoas eh {ININT} quando '*cê* chega no trabalho [logo] pela manhã pega uns *pedrêro* marca serviço pra aquele *pedrêro* ali fazê, já *dêxa* aqueles *pedrêro fazeno* ali, já marca *ôtro* serviço pra os *carpintêro*, pra... pra encanadô e ali '*cê* quando '*cê* volta '*cê* chega lá no final da obra aí '*cê* volta pra conferi aquele trabalho ali todo quando '*cê* chega *ni* um às vez' tem um *fazeno* o serviço errado, '*cê* torna remarcação o mesmo serviço pra... pra ele fazê de novo quando *você* pensa que não já tá na hora de... de *você* já ir *encerrano* o dia porque é uma correria que nem eu mesmo que tomo conta de vários homem às vez' tem... tem hora mesmo que eu trabalho assim na construção é grande a obra é grande [é] em torno de trezentos, quatrocentos homens quando '*cê* chega no final de uma... de uma obra dessa quando '*cê* volta que '*cê* olha pro relógio tá na hora de *você* tá *parano* o trabalho ali de novo que já tão já é tarde então é muito corrido... muito corrido mesmo, tem dia '*cê* tá tão exausto que às vez eh... eh '*cê* chega em casa assim à noite dá vontade de *você* ficá isolado ali num canto sozinho pra porque a correria do dia a dia foi muito cansativo. (D.A.O. – M – PCVC – FAIXA 03)
- (02)I* Aí tinha uma oficina dum... cidadão com o nome Pernambuco, ele era de Pernambuco, encostado a ... ao Bigode Pedral. Aí eu parei o carro fui lá, cheguei lá tava trabalhando ... sim Ló, *você* é de qual família aqui? *Você* é daqui? (Z.S.N. – M – PPVC – FAIXA 03)
- (03)I*: O *Abergue cê* já visitou? (M.C.A.O. – F – PPVC – FAIXA 03)
- (04)I* Com certeza. Muito importante. Hoje em dia mais ainda. Porque, se *você* num estuda, *você* num tem nada. Num tem futuro, num tem nada. Então, *cê* tem qui estudar mesmo. É um, um jeito de você viver a sua vida dignamente, é através do estudo. (S.S.C. – F – PPVC – FAIXA 01)

No turno enunciativo (1), notamos que as duas formas linguísticas que constituem nosso objeto de estudo coocorrem, além de serem utilizadas para se referir à pessoa que fala, isto é, um exímio caso do sentido P1. O informante, com o intuito de relatar um dia de trabalho, emprega alternadamente elementos de primeira pessoa do singular e de segunda pessoa singular, por exemplo: “[...] *eu* chego no trabalho [...]” e “[...] *cê* chega no trabalho [...]”; “[...] um dia de trabalho [*meu*] é muito corrido [...]” e “[...] à noite dá vontade de *você* ficá isolado ali num canto sozinho pra porque a correria do dia a dia foi muito cansativo”. Tal alternância, por conseguinte, sinaliza para o uso do pronome *você* e da sua forma variante *cê* com o intuito de fazer referência não a outra(s) pessoa(s), mas a si próprio.

Nos turnos enunciativos (02) e (03), encontramos o caso do *você* e do *cê*, respectivamente, como claros exemplos do sentido P2, isto é,

quando o falante faz o uso das duas formas para se referir à segunda pessoa do discurso, seu interlocutor. No turno (02), por exemplo, o informante faz o uso do *você* para se referir à pessoa quem o entrevista, a ponto de, além do uso do pronome, lançar mão de um vocativo. Não muito diferente, no turno (03), o informante também se refere ao documentador, sem, neste caso, fazer o uso do vocativo.

Para finalizar as elucidações acerca da variável independente/explanatória linguística *funções semântico-discursivas*, no turno (04), o informante faz o uso das duas formas linguísticas em destaque, no entanto, não mais referindo-se a um único referente, isto é, P1 ou P2, mas a um grupo de pessoas com características afins ou compartilháveis entre elas. Quando o informante trata da necessidade do estudo na contemporaneidade e, para tanto, faz o uso do *você* e do *cê*, percebemos um tom genérico no uso das formas pronominais, ocasionando, por isso, uma indeterminação do sujeito, já que a ideia discutida é aplicável a não somente uma pessoa específica, mas a várias pessoas que se identificam e/ou tomam como verdade a importância do estudo. Portanto, deparamo-nos com exemplos da função semântico-discursiva genérica.

A nossa hipótese para a variável independente/explanatória linguística *funções semântico-discursivas* era a de que tanto o *você* quanto o *cê* fossem produtivos na amostra dos *corpora* selecionada, isto é, ambas as variantes dessa variável independente/explanatória apresentariam o desdobramento semântico triádico postulado por Sousa (2008), entretanto, suspeitávamos que o sentido prototípico fosse mais utilizado pelos informantes.

A seguir, compreenderemos a segunda variável independente/explanatória linguística, da qual também lançamos mão no refinamento da análise desta pesquisa.

2.1.1.2. Forma antecedente

Nesta subseção, destacaremos outra variável independente/explanatória linguística, neste caso, a *forma antecedente*. Compreendemos a referida variável como a repetição de uma determinada forma pelo informante em uma dada sequência discursiva, sendo, ultimamente, tomada como um caso de paralelismo formal (cf. SANTANA, 2014). Vejamos um exemplo:

- (05)I* Ah, aquela emoção do dia do casamento, **CÊ** nem vê tanta feiura né?, **CÊ** vê depois que **CÊ** olha pra Fo::to né? Tava parecendo que a cauda tava grudada por um+ por um, um anzol. Foi mermo (risos). (A.A.B. – F – PPVC – FAIXA 02)
- (06)I* Não não tenho não porque é... assim... é um lugá que eu me sinto muito bem eu acho que eu não me adaptaria a um local como esse que **VOCÊ** falou assim que **VOCÊ** não conhece ninguém na rua que **VOCÊ** num vê ninguém na rua eu ach' que isso não me faria sentir bem morando. (C.B.S. – F – PCVC – FAIXA 01)

Então, diante do que notamos nos exemplos extraídos e ilustrados acima, hipoteticamente, acreditávamos que o uso de uma forma no início de uma sequência discursiva levaria ao uso repetido dessa forma utilizada a princípio ao longo da mesma sequência discursiva.

Na próxima subseção, evidenciaremos a última variável independente/explanatória linguística selecionada para o desenvolvimento da pesquisa.

2.1.1.3. Presença/ausência de elemento linguístico precedente

Em relação à última variável independente/explanatória linguística a ser explanada, a saber, *presença/ausência de elemento linguístico precedente*, tomaremos como base uma das considerações feitas por Peres (2006, p. 112): “Há [...] fatos curiosos a respeito da forma *cê*: um deles é a sua ausência – ou quase – em contextos em que *você* e *ocê* ocorrem normalmente [...]”. Ancorados nessa premissa, a partir dessa variável, verificaremos se a presença ou ausência de elemento linguístico precedente (des)favorece o uso de uma forma pronominal ou da outra. A hipótese que lançamos foi a de que a presença do elemento linguístico precedente favoreceria o uso do pronome *você*, já que este apresenta maior mobilidade em termos de funções sintáticas em oposição à sua *variante* que, sobretudo, assume a função sintática de sujeito da oração.

- (07)I* Não, cálculo exatamente não. Envolve muita arte. **OCÊ** tem que tê muita arte pra sabê adequá... adequá uma coisa com a ôtra, né. Sabê se... se... eh... um certo tipo de... de... de decoração vai sê a cara daquele cliente. **Tudo VOCÊ** tem que fazê baseado no que o cliente gosta, no que vai satisfazê o cliente, né. O conforto do cliente. **Então VOCÊ** tem que tê a arte de sabê fazê o ambiente daquele cliente. (A.S.A. – F – PCVC – FAIXA 02)

O excerto de fala acima demonstra a ausência e presença do ele-

mento linguístico precedente à forma pronominal. Na subseção seguinte, elencaremos quais variáveis independentes/explanatórias sociais foram levadas em consideração para o desenvolvimento da pesquisa.

2.1.2. Variáveis independentes/explanatórias extralinguísticas

Para a nossa análise, partimos da premissa de que os fenômenos de variação e mudança linguística envolvem fatores linguísticos, mas, também, extralinguísticos. Estes, por sua vez, são caracterizados por elementos de ordem social. Então, nesta pesquisa selecionamos as variáveis sociais que seguem nas próximas três subseções.

2.1.2.1. Faixa etária

Em relação à faixa etária, neste trabalho, verificaremos os dados a partir dos seguintes limítrofes etários:

- Faixa 01: informantes entre 15 a 35 anos de idade;
- Faixa 02: informantes entre 36 a 50 anos de idade;
- Faixa 03: informantes a partir de 51 anos de idade.

Ao considerarmos a forma variante *cê* como uma forma inovadora em relação ao *você*, constituinte, também, do quadro de representações pronominais de segunda pessoa do discurso, lançamos a hipótese de que as duas primeiras faixas etárias propagariam o uso da variante *cê* em detrimento da terceira faixa que, por sua vez, possivelmente, priorizaria a forma conservadora, no caso, o pronome *você*. A despeito das nossas pressuposições acerca da coocorrência, reconhecemos que, em função do uso, muitas vezes, as duas formas são usadas indistintamente por pessoas das faixas etárias 01, 02 e 03.

2.1.2.2. Escolaridade

Quando se trata da variável escolaridade, precisamos nos atentar para questões como a forma de prestígio social em oposição à estigmatizada, por exemplo. No nosso estudo, assumimos que o pronome *você* relaciona-se com a forma de prestígio em contraposição à forma variante *cê*, que seria estigmatizada socialmente dentro de contextos cujo nível de

escolaridade seja alto. Por isso, hipoteticamente, acreditávamos que o pronome *você* seria priorizado na seleção pronominal dos falantes mais escolarizados, ao passo que a forma variante *cê* seria frequentemente empregado na fala de informantes com baixa escolaridade ou nula, não excluindo, obviamente, a coocorrência na fala dos dois polos.

2.1.2.3. Sexo

Selecionamos a variável sexo por acreditarmos que possa haver diferenças no comportamento linguístico dos homens e das mulheres. Labov (2008, p. 347), discutindo o papel das mulheres na promoção da mudança linguística, afirma que: “Podemos dizer que elas são mais sensíveis aos padrões de prestígio [...]”. Partindo de tal preconização, lançamos a hipótese de que as mulheres, possivelmente, prefeririam o uso do pronome *você*, ao contrário dos homens que, provavelmente, propagariam, em sua fala, a forma *cê*.

2.2. Um *corpus*: onde analisar?

Para realizarmos a presente pesquisa, motivados em descrever a fala dos moradores da comunidade de Vitória da Conquista (BA) e, além disso, ampliar o cenário dos estudos acerca das representações pronominais de segunda pessoa do singular no português brasileiro (PB). Selecionamos, portanto, dois *corpora* desenvolvidos pelo Grupo de Pesquisa em Linguística História e em Sociofuncionalismo- CNPq da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB, que são extratos, com efeito, da fala culta e popular da comunidade linguística supracitada. A respeito das distinções dos *corpora* do Português Popular e do Português Culto da Comunidade de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC e PCVC, respectivamente), o *Corpus* PPVC é constituído por vinte e quatro entrevistas com informantes sem ou com até cinco anos de escolaridade, ao passo que o *Corpus* PCVC é composto por vinte e quatro entrevistas com informantes com onze anos ou mais de escolaridade. Ressaltando que ambos os *corpora* são estratificados em sexo e faixa etária nos moldes labovianos.

A seguir, apresentaremos quais os caminhos metodológicos tomamos para realização da pesquisa.

2.3. Metodologia: um caminho a seguir

Refletindo sobre um método para analisar os dados e fazer, ao final, considerações refinadas através dos dados coletados, optamos por fazer o uso do programa *GoldVarb* no processo de quantificação dos dados. Em relação à metodologia quantitativa nos estudos de descrição de língua, Guy (2007) argumenta:

[...] a pesquisa dialetal vem se amparando no aparato-padrão da metodologia quantitativa, incluindo o uso de tabelas e gráficos para a apresentação dos dados, medidas estatísticas para *resumir* os dados e fazer inferências sobre eles, testes de significância e confiabilidade e técnicas analíticas quantitativas. (GUY, 2007, p. 20)

Portanto, após a definição da variável dependente, das variáveis independentes/explanatórias linguísticas e extralinguísticas, delimitação dos *corpora* e seleção da metodologia, mostraremos adiante os resultados da pesquisa e o que eles, de alguma forma, sinalizam, ratificando ou refutando, com efeito, nossas hipóteses.

3. Os dados e as respectivas análises

Nesta seção, nos ocupamos de apresentar os resultados encontrados após as rodadas do programa *GoldVarb* e, a partir deles, fazemos as análises em consonância às nossas hipóteses.

3.1. As variáveis independentes/explanatórias selecionadas pelo *GoldVarb*

Após as rodadas, o programa selecionou cinco variáveis independentes/explanatórias, sendo duas linguísticas e três extralinguísticas/sociais. As linguísticas correspondem à *forma antecedente* e à *presença/ausência de elemento linguístico precedente*. A respeito das extralinguísticas ou sociais, o programa selecionou as três previstas, a saber: *faixa etária*, *sexo* e *escolaridade*. A seguir, ilustraremos os resultados a partir da tabela 01, na qual constam os pesos relativos da rodada considerada como a melhor pelo *GoldVarb*.

	<i>N/Total</i>	<i>%</i>	<i>Peso</i>
<i>Forma Antecedente</i>			
<i>Você Antecedente</i>	110/144	76%	0.66
<i>Cê Antecedente</i>	39/128	31%	0.31
<i>Nenhum Antecedente</i>	88/138	64%	0.52

Elemento Linguístico Precedente			
<i>Presença de Elemento Linguístico</i>	170/258	66%	0.60
<i>Ausência de Elemento Linguístico</i>	67/152	44%	0.33
Sexo			
<i>Homem</i>	70/164	43%	0.37
<i>Mulher</i>	167/246	68%	0.59
Faixa Etária			
<i>Faixa 01</i>	68/79	86%	0.76
<i>Faixa 02</i>	41/82	50%	0.20
<i>Faixa 03</i>	128/249	51%	0.53
Escolaridade			
<i>Escolaridade Baixa/Nula</i>	101/157	64%	0.69
<i>11 Anos ou Mais de Escolaridade</i>	136/253	53%	0.38
Totais	237/410	58%	<i>Input: 0.605</i>

Tabela 01: Valores quantitativos das ocorrências de *você* em oposição a *cê*

Com relação aos valores quantitativos ilustrados na tabela acima, no tocante aos dados referentes ao pronome *você* do recorte dos *corpora* pesquisado, a partir das variáveis independentes/explanatórias linguísticas, podemos constatar os seguintes resultados: a respeito da variável *forma antecedente*, ao desconsiderarmos o valor quantitativo da variante *nenhum antecedente*, por equivaler exatamente à primeira aparição dos itens linguísticos em estudo no turno enunciativo, percebemos que uma vez utilizado o pronome *você*, haverá, com efeito, um favorecimento para que ocorra a repetição desta forma pronominal ao longo da sequência discursiva em detrimento do *cê*; sobre a variável *presença ou ausência de elemento linguístico precedente*, percebemos que há um favorecimento para o uso do pronome quando há algum elemento linguístico precedente.

Ainda no que diz respeito aos resultados da tabela 01, tomando como base, neste momento, as variáveis independentes/explanatórias extralinguísticas, comprovamos na amostra estudada que: o uso do pronome *você* está sendo favorecido, sobretudo, pelas mulheres, segundo os dados da variável *sexo*; de acordo com os resultados sinalizados pela variável *faixa etária*, observamos que a primeira faixa tem favorecido o uso do *você*; considerando a variável *escolaridade*, verificamos que os informantes caracterizados pela baixa escolaridade ou sem instrução formal têm favorecido o uso do pronome *você* em relação aos escolarizados como apontam os dados.

Adiante, destacaremos os resultados apresentados pelo programa, ressaltando, também, que os valores dos pesos relativos foram extraídos da melhor rodada segundo o próprio *GoldVarb*.

	<i>N/Total</i>	<i>%</i>	<i>Peso</i>
<i>Forma Antecedente</i>			
<i>Você Antecedente</i>	34/144	24%	0.34
<i>Cê Antecedente</i>	89/128	69%	0.69
<i>Nenhum Antecedente</i>	50/138	36%	0.48
<i>Elemento Linguístico Precedente</i>			
<i>Presença de Elemento Linguístico</i>	88/258	34%	0.40
<i>Ausência de Elemento Linguístico</i>	85/152	56%	0.67
<i>Sexo</i>			
<i>Homem</i>	94/164	57%	0.63
<i>Mulher</i>	79/246	32%	0.41
<i>Faixa Etária</i>			
<i>Faixa 01</i>	11/79	14%	0.24
<i>Faixa 02</i>	41/82	50%	0.81
<i>Faixa 03</i>	121/249	49%	0.47
<i>Escolaridade</i>			
<i>Escolaridade Baixa/Nula</i>	56/157	36%	0.32
<i>11 Anos ou Mais de Escolaridade</i>	117/253	46%	0.62
<i>Totais</i>	173/410	42%	<i>Input: 0.395</i>

Tabela 02: Valores quantitativos das ocorrências de *cê* em oposição a *você*

Em conformidade com a tabela 02, sobre as variáveis independentes/explanatórias linguísticas relacionadas à forma variante *cê*, no extrato dos *corpora* estudado, confirmamos que: em relação à variável *forma antecedente*, da mesma maneira que notamos com o *você*, a seleção da forma variante durante o turno enunciativo tende a ter maior favorecimento quando antecedida por outra ocorrência do *cê*; já com os resultados da variável *presença/ausência de elemento linguístico precedente*, observamos um comportamento linguístico diferente da forma variante em relação ao pronome *você*, pois o favorecimento do uso do *cê* nesta variável se dá através da ausência de elemento linguístico precedente.

Em relação aos resultados da tabela 02, acerca das variáveis independentes/explanatórias extralinguísticas voltadas para o (des)favorecimento do uso da forma variante *cê*, consideramos que: os homens tem favorecido o uso da variante *cê*, segundo a variável *sexo*; podemos notar que os informantes da faixa etária 02 têm sido favorecedores do uso da forma *cê*, em consonância à variável *faixa etária*; sobre a *escolaridade*, comprovamos que os informantes mais escolarizados têm propagado na sua fala a forma variante *cê*.

A seguir, algumas considerações acerca da variável independente/explanatória linguística eliminada pelo programa.

3.2. A variável independente/explanatória eliminada pelo Gold-Varb

Para este estudo, a variável independente/explanatória *funções semântico-discursivas* assume um papel relevante, já que através dela, podemos ampliar a análise e olhar para os dados tanto sob uma perspectiva de interesse da sociolinguística laboviana quanto do funcionalismo linguístico norte-americano, ancorando, portanto, nosso estudo ao sociofuncionalismo. No entanto, curiosamente, o programa não selecionou a referida variável, mas, por ela ser importante para a análise do comportamento linguístico das variantes da variável dependente, exibiremos a seguir os percentuais encontrados. Ressaltamos que foi necessário a criação de uma nova variante para esta variável, a saber, a do *dado ambíguo*. Isso se justifica pelo fato de observamos que alguns dados poderiam ser classificados ora como P1, ora como genérico, como, por exemplo:

(08)I* a vizinhança é bem tranquila as pessoas são ótimas assim são acolhedoras te cumprimentam sempre que **você** passa ou pergunta com' é que **você** tá se **você** sumiu pergunta por que (C.B.S. – F – PCVC – FAIXA 01)

Diante do turno enunciativo acima, percebemos a possibilidade de análise que perpassa tanto pelo sentido P1 quando pelo genérico, sinalizando para a existência de uma linha tênue entre essas duas classificações semântico-funcionais. Então, quando o informante, indagado sobre o bairro que mora, descreve uma série de características que podemos entender como aplicáveis somente a ele, classificamos como P1, pois trataria de uma experiência particular, mais específica, não obstante, podemos, por outro lado, aplicar as informações a todos os moradores do bairro, e, neste caso, classificarmos como genérico, isto é, uma experiência comum ao grupo/moradores, menos específico, portanto.

A diante, evidenciaremos os resultados aos quais chegamos depois de rodar o programa.

	<i>N/Total</i>	<i>%</i>	<i>Peso</i>
<i>Funções Semântico-discursivas</i>			
<i>P1</i>	32/71	45%	–
<i>P2</i>	46/61	75%	–
<i>Genérico</i>	150/262	57%	–
<i>Dado Ambíguo</i>	9/16	56%	–
<i>Totais</i>	237/410	58%	<i>Input: –</i>

Tabela 03:

Valores quantitativos da variável independente/explanatória eliminada: *você* em oposição a *cê*

Acima, na tabela 03, observamos que o pronome *você* se gramati-

caliza na fala da comunidade de Vitória da Conquista. Em relação aos dados, percebemos que a frequência de uso é destacável, sobretudo, na função semântico-discursiva de genérico. Sendo, portanto, o valor Genérico mais frequente que o a forma prototípica que o valor de P2.

	<i>N/Total</i>	<i>%</i>	<i>Peso</i>
<i>Funções Semântico-discursivas</i>			
<i>P1</i>	39/71	55%	–
<i>P2</i>	15/61	25%	–
<i>Genérico</i>	112/262	43%	–
<i>Dado Ambíguo</i>	7/16	44%	–
<i>Totais</i>	173/410	42%	<i>Input: –</i>

Tabela 04: Valores quantitativos da variável independente/explanatória eliminada: *cê* em oposição a *voocê*

Em relação à forma variante *cê*, conferimos, também, a presença da extensão de sentido, isto é, a variante igualmente tem se gramaticalizado nos três sentidos previstos por Sousa (2008). Percebemos, ainda, que o função semântico-discursiva de valor genérico, também, é utilizada mais frequentemente que a função prototípica prevista para variante *cê*.

4. Considerações possíveis até o momento

Partindo para as últimas considerações deste, salientamos que esta pesquisa pode ser concebida como um estudo em andamento, pois, embora tenham sido extraídas seis entrevistas de cada *corpus*, interessa-nos, na verdade, mapear o comportamento linguístico dos dois itens estudados no universo total dos dois *corpora*, ampliando as variáveis independentes/explanatórias linguísticas, com o intuito de refinar a análise dos dados. Portanto, as considerações feitas são as possíveis até o momento, visto que se trata de uma abordagem preliminar do processo de mapeamento sociofuncional do pronome *você* e sua forma variante *cê*.

De acordo com as hipóteses que lançamos ao longo das explicações das variáveis independentes/explanatórias linguísticas e extralinguísticas, podemos fazer as seguintes considerações acerca da amostra estudada: os dois itens em estudo coocorrem no vernáculo conquistense, além disso, eles se gramaticalizam, sofrendo extensão semântica e desdobrando-se nos três sentidos/funções postulados por Sousa (2008); em relação à forma antecedente, tanto o pronome quanto a variante tendem a se repetir, ao longo da sequência discursiva, uma vez utilizados; sobre a presença/ausência de elemento linguístico precedente, comprovamos

nossa hipótese de que a presença do elemento favoreceria o uso do pronome, ao passo que a ausência favoreceria o uso da variante; tivemos também a hipótese sobre a variável sexo confirmada, uma vez que as mulheres favorecem o uso do pronome *você*, em oposição aos homens que apregoam em sua fala a variante *cê*; no tocante à variável faixa etária, tivemos nossa hipótese parcialmente refutada, pois a faixa 01 favorece o uso do pronome *e* e a faixa 02 favorece o uso da variante *cê*, o que nos mostra para uma coocorrência estável na terceira faixa; e, por fim, tivemos a hipótese da variável escolaridade contestada, uma vez que, ao contrário do que hipotetizamos, os informantes com baixa escolaridade, ou quase nula, na nossa amostra, têm favorecido o uso do pronome *você*, ao passo que, os informantes mais escolarizados promovem o uso da variante *cê* no vernáculo conquistense.

Em vias de conclusão, consideramos essa pesquisa, ainda que incipiente, conforme já mencionamos, uma forma de sinalização para tendências na fala da comunidade de Vitória da Conquista (BA), fazendo com que paradigmas preconizados sejam refutados e, quiçá, destronados, para dar lugar a outros e, desta maneira, comprovarmos o caráter vivo da língua que se metamorfoseia constantemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

GONÇALVES, S. C. L.; CARVALHO, C. dos S. Critérios de gramaticalização. In: GONÇALVES, S. C. L.; LIMA-HERNANDEZ, M. C.; CASSEB-GALVÃO, V. C. (Org.). *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola, 2007.

GUY, G. R. Introdução à análise quantitativa da variação linguística. In: ____; ZILLES, A. *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola, 2007.

HOPPER, P. On Some Principles of Grammaticalization. In: TRAUGOTT, E. C.; HEINE, B. (Orgs.). *Approaches to Grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 1991, p. 17-36.

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

LOREGIAN-PENKAL, L; MENON, O. P. da S. Você, ocê (?) e cê em Curitiba, Paraná. *Signum: Estudos da Linguagem*, Londrina, vol. 15, n. 1, p. 223-243, 2012.

MARTELOTTA, M. E. A mudança linguística. In: CUNHA, M. A. F.

da; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E. (Orgs.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A/Faperj, 2003.

PERES, E. P. *O uso de você, ocê e cê em Belo Horizonte: um estudo em tempo aparente e em tempo real*. 2006. Tese (de Doutorado em Letras: Estudos Linguísticos). – Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte.

SANTANA, N. M. O. Indeterminação do sujeito no português rural do Semiárido baiano. In: ALMEIDA, N. L. F. de; CARNEIRO, Z. de O. N. (Orgs.). *Variação linguística no semiárido baiano*. Feira de Santana: UEFS, 2014.

SOUSA, V. V. *Os (des)caminhos do você: uma análise sobre a variação e mudança na forma, na função e na referência do pronome você*. 2008. Tese (Doutorado) – UFPB, João Pessoa.

TAVARES, M. A. *A gramaticalização de e, aí, daí e então: estratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista*. 2003. 307f. Tese (Doutorado em Linguística). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

_____. Sociofuncionalismo: um duplo olhar sobre a variação e a mudança linguística. *Interdisciplinar-Revista de Estudos em Língua e Literatura*, vol. 17, p. 27-48, 2013.

**O USO DE ADVÉRBIOS LOCATIVOS:
UMA ABORDAGEM MORFOSSINTÁTICA E SEMÂNTICA**

Adriana Castro Xavier (UESC)

dicadecastro@hotmail.com

Gessilene Silveira Kanthack (UESC)

gskanthack@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como proposta apresentar algumas reflexões sobre advérbios locativos à luz de pressupostos funcionais, no intuito de confirmar que, em situações reais de uso, esses advérbios, diferentemente do que é descrito em gramáticas de orientação normativa, desempenham um comportamento multifuncional, requerendo assim um tratamento sistemático de propriedades que envolvem seu caráter morfo-sintático e semântico. Para tanto, basearemos em descrições apresentadas, por exemplo, por Neves (2000) e Castilho (2014), os quais mostram inúmeras propriedades que envolvem os advérbios de modo geral. Quanto aos locativos, são demonstradas propriedades que colocam em xeque pressupostos tradicionais. Espera-se que as reflexões possam contribuir para as pesquisas de cunho linguístico bem como para a prática docente do professor de língua portuguesa, no que se refere, particularmente, ao ensino do advérbio, uma classe que deve ser compreendida como sendo de natureza heterogênea.

Palavras-chave:

Advérbios locativos. Funcionalismo linguístico. Morfosintaxe. Semântica.

1. Introdução

O estudo de uma determinada língua, realizado a partir de situações reais de uso, nos possibilita compreender que ela é dinâmica e se adapta às necessidades comunicativas dos falantes. Uma das correntes linguísticas que defende esse pressuposto é a linguística funcional, que salienta a importância de compreender que a linguagem não se estabelece como um fenômeno isolado, mas está atrelada a vários propósitos do homem, entre os quais está a interação verbal. Assim, conforme Neves (2001, p. 15), nessa abordagem, ganha lugar a chamada competência comunicativa, “a capacidade que os indivíduos têm não apenas de codificar e decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira interacionalmente satisfatória”.

O caráter heterogêneo da língua, a qual se molda às práticas sociais, pode ser observado no uso efetivo dos advérbios de língua portuguesa, os quais, no entanto, são apresentados na gramática tradicional, co-

mente, como modificadores/predicadores de um verbo, de um adjetivo ou de um outro advérbio. A respeito dessa descrição, Castilho (2014) enfatiza que a mesma não dá conta de muitos casos, já que, em situações concretas de uso da língua, o advérbio apresenta-se flexível, adequando-se aos propósitos comunicativos dos interlocutores. Nesse processo, o advérbio passa a desempenhar propriedades diversas: no âmbito sintático, o advérbio pode ter domínio sobre outros constituintes, além daqueles que normalmente são elencados, pode atuar numa sentença sem necessariamente ter escopo sobre algum constituinte; no âmbito semântico, pode desempenhar várias funções não previstas na descrição tradicional.

Ancorados em estudos linguísticos de base funcionalista, e reconhecendo a natureza multifuncional dos advérbios, apresentamos neste artigo uma análise linguístico-descritiva de advérbios locativos, destacando propriedades de natureza morfossintática e semântica. Para subsidiar nossa análise, apresentamos, inicialmente, alguns pressupostos funcionalistas, e, depois, com base em Neves (1993; 2001) e Castilho (2014), discutimos sobre o comportamento do advérbio locativo bem como as funções que ele desempenha em situações concretas de uso.

Esperamos que o referido estudo sirva para promover reflexões sobre o tratamento que é dado aos advérbios locativos, contribuindo de forma significativa para as pesquisas de cunho linguístico que procuram confirmar a necessidade de se reconhecer a natureza heterogênea e funcional de uma língua. Essa visão heterogênea da língua aliada a um estudo teórico visa contribuir, também, para a prática docente do professor de língua portuguesa, no que se refere, em particular, ao ensino de questões gramaticais, que, muitas vezes, é direcionado por uma postura pedagógica que aceita apenas os conceitos e regras apresentados nas gramáticas de orientação normativa.

2. *Funcionalismo linguístico e gramática funcional*

A língua como fator social, determinada como parte essencial da linguagem, é apresentada por Saussure (2006, p. 21) como

um tesouro depositado pela prática da fala em todos os indivíduos pertencentes à mesma comunidade, um sistema gramatical que existe virtualmente em cada cérebro ou, mais exatamente, nos cérebros dum conjunto de indivíduos, pois a língua não está completa em nenhum, e só na massa ela existe de modo completo.

Ao constitui-la como objeto de estudo da linguística, Saussure

(2006) não contempla os aspectos extralinguísticos bem como o papel desempenhado pelo sujeito no processo de comunicação. Ficam excluídas, conforme Martellota (2008, p. 115),

as relações entre língua e sociedade, língua e cultura, língua e distribuição geográfica, língua e literatura ou qualquer outra relação que não seja absolutamente relacionada com a organização interna dos elementos que constituem o sistema linguístico.

No entanto, o processo de significação, de interação entre os indivíduos, não depende apenas do código, da utilização de um mesmo sistema linguístico, estruturado segundo um determinado léxico e uma determinada estrutura sintática. Está também atrelado a fatores situacionais, contextuais, pragmáticos e discursivos, que tornam a língua viva, heterogênea, atual e essencial para interação entre os seres humanos.

A linguagem em situação concreta de uso é considerada o ponto de partida de investigações que adotam pressupostos do chamado funcionalismo linguístico, corrente linguística ligada à Escola Linguística de Praga, que compreende a língua não como um fator isolado, mas a partir de situações reais de uso entre os interlocutores no processo de comunicação. Nessa perspectiva, segundo Neves (2001, p. 23)

não se considera que uma descrição da estrutura da sentença seja suficiente para determinar o som e o significado da expressão linguística, entendendo-se que a descrição completa precisa incluir inferência ao falante, ao ouvinte e a seus papéis e seu estatuto dentro da situação de interação determinada socio-culturalmente.

Assim, diferentemente das abordagens formais, que visam o estudo das propriedades internas das estruturas linguísticas produzidas pelos indivíduos, o funcionalismo linguístico considera a relação entre a língua e as diversas possibilidades de interação social, compreendendo a formação da gramática a partir de práticas sociais.

Castilho (2014) ressalta que o formalismo e o funcionalismo se estabelecem como duas grandes correntes que atravessam a reflexão linguística contemporânea, consolidando-se na linguística brasileira, ainda que os estudos funcionalistas sejam mais recentes.

Neves (2001) e Castilho (2014) apresentam quadros com as principais características dessas correntes linguísticas, com base nas concepções teóricas propostas por Dell Hymes e Dik. Neves (2001, p. 46), a partir dos sete questionamentos apontados por Dik, apresenta o seguinte quadro com as diferenças entre o formalismo e o funcionalismo:

	PARADIGMA FORMAL	PARADIGMA FUNCIONAL
Como definir a língua	Conjunto de orações.	Instrumento de interação social.
Principal função da língua	Expressão do pensamento.	Comunicação
Correlato psicológico	Competência: capacidade de produzir, interpretar e julgar orações.	Competência Comunicativa: habilidade de interagir socialmente com a língua.
O sistema e seu uso	O estudo da competência tem prioridade sobre o da atuação.	O estudo do sistema deve fazer-se dentro do quadro do uso.
Língua e contexto/situação	As orações da língua devem descrever-se independentemente do contexto/situação.	A descrição das expressões deve fornecer dados para a descrição de seu funcionamento num dado contexto.
Aquisição da linguagem	Faz-se com uso de propriedades inatas, com base em um <i>input</i> restrito e não-estruturado de dados.	Faz-se com a ajuda de um <i>input</i> extenso e estruturado de dados apresentado no contexto natural.
Universais linguísticos	Propriedades inatas do organismo humano.	Explicados em função de restrições: comunicativas; biológicas ou psicológicas; contextuais.
Relação entre a sintaxe, a semântica e a pragmática	A sintaxe é autônoma em relação à semântica; as duas são autônomas em relação à pragmática; as propriedades vão da sintaxe à pragmática, via semântica.	A pragmática é o quadro dentro do qual a semântica e a sintaxe devem ser estudadas; as prioridades vão da pragmática à sintaxe, via semântica.

Ampliando essa discussão, Castilho (2014, p. 68) destaca:

A gramática funcional procura correlacionar as classes, as relações e as funções com as situações em que elas foram geradas. [...] Esse ramo de estudos "desencapsulou" a língua de seus rígidos limites estruturalistas e gerativistas, estabelecendo correlações entre os fatos gramaticais e os dados da comunidade que os gerou. Pode-se dizer que a gramática funcional reage contra a 'pasteurização' da língua sustentada pela atitude formalista que postula a língua como uma atividade mental ou como um código.

Portanto, na perspectiva da gramática funcional, língua passa a ser compreendida como uma competência comunicativa, manifestada, por sua vez, "nos usos linguísticos, através dos quais comunicamos (...) conteúdos informativos, sentimentos pessoais e instruções que devem ser seguidas" (CASTILHO, 2012, p. 22). Seguindo esse propósito, notamos que os falantes, ao usarem os advérbios locativos, não somente os usam com as funções comumente descritas, mas com funções que só podem ser compreendidas se extrapolarmos os limites das sentenças em que ocorrem. Para abordar essa problemática, apresentamos a próxima seção.

3. *Funções do advérbio locativo em gramáticas normativas e descritivas*

O advérbio é descrito, nas gramáticas de orientação normativa (CUNHA; CINTRA, 1985; CEGALLA, 2008; BECHARA, 2009; LIMA 2011) como um elemento que tem a função principal de modificar o sentido do verbo (1a), do adjetivo (1b) e do próprio advérbio (1c), exercendo assim, na oração, a função sintática de adjunto adverbial. Cunha e Cintra (1985) e Bechara (2009), por sua vez, acrescentam que, além desses domínios restritos, o advérbio pode também atuar sobre um domínio mais amplo, por exemplo, a declaração inteira (1d):

(1)

- a. José escreve **BEM**.
- b. José é **MUITO** bom escritor.
- c. José escreve **MUITO** bem.
- d. **FELIZMENTE** José chegou.

Observa-se que em (1a) o advérbio *bem* faz referência ao verbo *escrever*, ou seja, tem como ponto central apresentar a forma, a maneira como José escreve, distinguindo-a das demais, por exemplo, como a de escrever *mal*. Em (1b), o advérbio *muito* tem como escopo o adjetivo *bom*, intensificando, assim, a característica de José enquanto ser um bom escritor: muito bom escritor é diferente de ser apenas um bom escritor. Como em (1b), o advérbio *muito* em (1c) também atua como intensificador, mas, agora, de um outro advérbio presente na sentença, *bem*; em outras palavras, o advérbio *muito* fortalece a maneira como José escreve bem. Diferentemente, em (1d), o advérbio não reporta ao valor lexical de uma palavra apenas, mas sim a uma sentença inteira – José chegou. Nesse caso, o advérbio é usado para exprimir um juízo pessoal a respeito da chegada de José.

No que diz respeito à forma do advérbio, além da forma simples, como vimos em (1), ele também pode ser representado pela chamada locução adverbial, geralmente formada de preposição + substantivo. Nesse caso, a preposição tem como finalidade preparar o substantivo para efetuar uma função que a princípio não lhe é própria. Vejamos alguns casos:

(2)

- a. Todos fizeram a prova **EM SILÊNCIO**.

b. Ele queria, **SEM DÚVIDA**, conversar com você.

Nesses exemplos, observa-se que as expressões em destaque são formadas por preposição + substantivo, assumindo assim a função de advérbio, dando ideia de modo (2a) e de afirmação (2b).

Em suas gramáticas descritivas, Neves (2000) e Castilho (2014) procuraram abordar o advérbio numa perspectiva mais ampliada, refletindo, inclusive, sobre as limitações do tratamento que é dado a ele nas descrições tradicionais. Uma delas diz respeito aos domínios sintáticos em que os advérbios podem atuar. Neves, por exemplo, mostra que, além de atuar sobre um verbo, um adjetivo ou um advérbio (como está posto na tradição), pode também tomar como escopo um numeral (3a), um substantivo (3b), um pronome (3c), uma conjunção (3d). Aponta para o fato de que o mesmo pode se apresentar também como periférico em um enunciado, referindo-se a uma oração ou proposição (3e), e até se manifestando como periférico em um discurso, incidindo sobre todo o enunciado (3f) (Cf. NEVES, 2000, p. 234-235):

(3)

a. América Latina, com os seus **duzentos milhões** de habitantes **APROXIMADAMENTE**, fazê-la adquirir maior relevo.

b. Não diz bobagem. **Greve AGORA** não vai nada bem.

c. E quem sabe se de tudo o que pudesse fazer, se entre todas as reações possíveis, não era **JUSTAMENTE isto** – ceder, pagar.

d. Alguns inquéritos solicitados pelo Saps à polícia arrastam-se morosamente sem chegar à apuração policial dos crimes, **MUITO embora** as autoridades da mais alta hierarquia se empenhem nisso.

e. **REALMENTE**, sentia fome.

f. Assim igual colher de suas terras, ter uma vaca engordando com os seus capins. **AGORA**, todavia, se permanecesse no Surrão, só o faria pagando arrendamento.

Esse comportamento multifuncional do advérbio também é abordado por Ilari (2007), quando destaca que os critérios da tradição gramatical em relação ao advérbio são limitados, que se aplicam apenas a um pequeno número de exemplos. Sobre isso pontua:

o gramático defronta-se com inúmeros exemplos em que eles levam a classificações conflitantes; e às dificuldades da aplicação dos próprios critérios a gramática tradicional tem acrescentado as de um tratamento até certo ponto inconsequente, pelo hábito de enquadrar entre os advérbios uma quantidade enorme de palavras que, apenas em algumas ocorrências particulares e em alguns ambientes sintáticos, atendem àqueles critérios. Tratar do “advérbio” é,

antes de mais nada, tomar consciência desses equívocos, constatando a diversidade de emprego dessas expressões. (ILARI, 2007, p. 152).

Podemos exemplificar essa limitação com os chamados advérbios de lugar, que, como veremos a seguir, podem ser usados com valores e funções que não são de fato contemplados nas descrições normativas.

4. *Advérbios de lugar: advérbios circunstanciais? modificadores?*

Tradicionalmente, advérbios de tempo e de lugar são descritos como circunstanciais que tomam por escopo um verbo, transferindo-lhe a ideia de circunstância. Essa ideia, no entanto, é questionada por Neves (2000, p. 263), que salienta que esses advérbios ocupam um estatuto particular que não é levado em consideração pela gramática normativa:

se o advérbio se define como modificador do verbo (ou, ainda, do adjetivo e do advérbio), como ocorre tradicionalmente, os circunstanciais não pertencem à classe, já que nenhum advérbio de tempo ou de lugar realmente modifica o exposto no verbo. Por outro lado, se o advérbio se define como a palavra que indica circunstância, conforme também ocorre tradicionalmente, os circunstanciais são os advérbios por excelência.

No que se refere à condição própria dos advérbios de lugar, da mesma forma que os de tempo, a Ilari. Sobre os advérbios aspectuais.

A autora destaca que a sua condição não está subjugada à modificação/predicação de algum termo ou de uma sentença. Esses advérbios se manifestam como categorias dêiticas, as quais apresentam uma orientação espacial (lugar) e temporal (tempo) tendo como ponto de referência o locutor do enunciado, fixando assim o ponto de referência do evento de fala. O exemplo abaixo (4), apresentado por Neves (2000, p. 239), na seção *Advérbios não modificadores*, revela essa natureza dêitica do advérbio de lugar:

(4) a. Havia uma grande penumbra **LÁ DENTRO**.

Observa-se que o entendimento do advérbio *lá* e *dentro* não se centraliza apenas no sentido dessas palavras, sendo construído também a partir de uma concepção discursiva, devendo levar em consideração os falantes que fazem parte do processo de comunicação. Neste caso, a referência de lugar de *lá dentro* é construída a partir da perspectiva do emissor, de quem constrói o enunciado.

Assim como Neves, Castilho (2014) concebe os advérbios de lugar e de tempo como categorias dêiticas. Para o autor, o advérbio en-

quanto categoria dêitica depende essencialmente da situação discursiva e não “das propriedades intencionais à configuração das categorias de referência²⁶ e predicação” (CASTILHO, 2012, p. 123). Para exemplificar, apresenta, nessa mesma página, o seguinte exemplo:

(5) a. Seguinte, [...], agora sou eu **AQUI** e você **LÁ**, tá bom?

O autor alerta que os referentes dessas palavras se centram no discurso, portanto, só podem ser resgatados e compreendidos se considerarmos a situação da prática linguístico-social que envolve os interlocutores que fazem parte do processo de comunicação.

Para Castilho (2014, p. 578), o caráter dêitico dos advérbios o predispõe a desempenhar funções sintáticas que são assumidas normalmente por pronomes, como, por exemplo, a de sujeito e de complemento, já que “a dêixis é uma propriedade maiormente exemplificada pelos pronomes”:

(6)

a. Eu vou **DAQUI**, você vem **DE LÁ**, e vamos cercar esse frango. Caso contrário, necas de comida, e será preciso passar zíper na boca hoje.

b. **AQUI** é São Paulo, **LÁ** é Belo Horizonte.

c. **HOJE** é sexta-feira. **ONTEM** foi quinta, se não erro na data.

Em (6a), a referência dos advérbios *aqui* e *lá* é determinada pela situação discursiva, pela relação entre os interlocutores que fazem parte do discurso - falante e receptor - e o lugar que cada um ocupa, delineando assim o seu caráter de dêitico. Conforme Castilho, esses advérbios, acompanhados por preposição, desempenham o papel de complemento oblíquo dos verbos **IR** e **VIR**; já em (6b) e (6c), esses mesmos advérbios desempenham a função de sujeito equativo²⁷ do verbo **SER**.

Neves (2000; p. 260) também destaca outras funções que podem ser exercidas pelos advérbios locativos, como as que estão indicadas nos exemplos abaixo:

²⁶ De acordo com Castilho (2014), entende-se por verificadores os operadores que têm como função apresentar uma comparação implícita entre o escopo e seu protótipo, a qual manifesta uma afirmação, negação, focalização, inclusão ou exclusão do escopo.

²⁷ Castilho (2014, p. 672) define equativo “como o temo de uma sentença nucleada por ser, quando esse verbo associa dois sintagmas nominais, estabelecendo uma relação de equação entre eles. Na estrutura equativa, o primeiro termo é considerado como sujeito da sentença e o segundo, como termo equativo”.

(7)

- a. Havia o lago **PERTO** e para matar o tempo, todas as manhãs ia pescar lambaris naquelas águas barrentas. (BB)
- b. **Gostei** imensamente de **LÁ**. (RO)
- c. Portas **À DIREITA** e **À ESQUERDA**. (FAN)

Nota-se que na oração (7a) o advérbio *perto* desempenha a função de adjunto adverbial, acrescentando uma informação que se apresenta como opcional, em que a sua omissão não deixa a sentença, do ponto de vista sintático, incompleta. Diferentemente, em (7b) o advérbio de lugar *lá* se apresenta como complemento do verbo *gostei*, pois completa a informação manifestada pelo verbo, sendo obrigatório para a compreensão do enunciado. Vale frisar que a omissão do advérbio *lá* deixa a informação do enunciado incompleta, conduzindo o leitor a uma pergunta direcionada ao verbo (*gostei imensamente de quê? de lá*). Já em (7c), observa-se que os advérbios compostos *à direita* e *à esquerda* exercem a função de adjunto adnominal, especificando um substantivo, no caso “portas”, contribuindo para a construção do seu significado, especificando qual a porta.

Uma propriedade que também vale ser destacada envolve o posicionamento do advérbio numa oração: se início, interior ou final. Ilari *et al* (1991, p. 137) evidenciam que “o princípio geral que explica a colocação, aparentemente variadíssima, dos dêiticos-anafóricos deriva de sua natureza multifuncional, dependendo sua posição da função que o dêitico exerce no cotexto”. Podemos observar essa mobilidade nos exemplos apresentados em (6) e (7), onde eles exercem funções variadas: complemento verbal, sujeito, adjunto adverbial e adjunto adnominal.

Outro aspecto a ser considerado na análise dos locativos diz respeito à forma que eles podem ocorrer, pois, a depender da intenção comunicativa, o falante fará a seleção que julga necessária para legitimação do seu discurso. Essa questão pode ser observada nos exemplos coletados nos Jornais *Folha de São Paulo* e *A Tarde*:

(8)

- a. Homem sobrevive por 8 dias após cair **EM REDE DE ESGOTO**. (JORNAL A TARDE, 26/08/2015, p. A7)
- b. Petistas lançam carta **NAS REDES SOCIAIS** em apoio a José Dirceu. (JORNAL FOLHA DE SÃO PAULO, 29/08/2015, p A10)
- c. Maior furto a banco **NA HISTÓRIA DO PAÍS** completa dez anos na

Recorrendo a formas compostas, o falante-emissor concede várias informações ao receptor, deixando o texto mais claro e de acordo com sua intenção, ou seja, o que realmente pretende destacar. Observa-se que em (8a) a escolha pela construção composta (em rede de esgoto) reside na precisão do local que o emissor pretende sinalizar e, conseqüentemente, a pouca probabilidade de uma pessoa sobreviver neste lugar por vários dias. Em (8b) o uso da forma composta (nas redes sociais) pode estar atrelado aos vários tipos de redes sociais presentes na sociedade tecnológica, deixando o texto mais conciso e mais informativo, considerando assim o tipo de rede social utilizado pelo leitor. Já em (8c) a locução “na história do país” confere a importância da notícia divulgada no jornal: não foi um furto qualquer, logo, também, não será uma notícia sem importância, subtendendo que, nessa notícia, o leitor encontrará as estratégias utilizadas no furto, bem como o valor. Em todos os enunciados, o advérbio em sua forma composta se constitui como um recurso para chamar a atenção do leitor para a leitura completa do texto. Assim sendo, o advérbio, em especial o locativo, deixa de ser visto como um termo acessório, ganhando papel de destaque para a construção semântica do texto.

Constata-se que conhecer os advérbios apenas na função de modificadores de um verbo ou como intensificadores de um adjetivo ou outro advérbio é atribuir-lhes uma função simplista, que não abarca os seus vários usos nas práticas sociais de comunicação, seja oral ou escrita. Os advérbios de lugar apresentam-se como multifuncionais, e a cada dia novos usos vão surgindo, agregando-se aos já existentes.

É válido salientar que essa multifuncionalidade do advérbio só pode ser apreendida se levarmos em consideração a conjunção de propriedades linguísticas com propriedades discursivas, por exemplo, as intenções comunicativas e o papel dos interlocutores. Reconhecer essa necessidade é o primeiro passo para fornecer descrições mais sistemáticas sobre o comportamento de advérbios da língua portuguesa.

5. Considerações finais

Estudos que consideram situações concretas de uso de uma língua evidenciam que os falantes, por necessidades comunicativas, recorrem a formas já existentes e atribuem novas funções, novas regras. São mudan-

ças que podem ocorrer nos diferentes níveis de análise de uma língua, como o fonético-fonológico, o morfológico, o sintático e o semântico. Os autores que adotam a linguística funcional como aporte teórico em suas investigações salientam a importância de compreender que a linguagem não se estabelece como um fenômeno isolado, mas está atrelada a vários propósitos do homem, em que a interação verbal se constitui um deles.

No que tange ao ensino-aprendizagem da língua portuguesa, Oliveira e Cesário (2007, p. 94-95) salientam que, cabe ao professor

ir além do tratamento do tradicional, fundamentado na concepção aristotélica, segundo a qual as classes gramaticais apresentam-se discretas, estáticas, absolutas e bem definidas, com contornos nítidos e sem hierarquização de seus constituintes, tal como quando lidamos, por exemplo, com substantivo, verbo, adjetivo, pronome, entre outros, como conjuntos fechados, sem interseções, sem difusões. De outro modo, é preciso considerar essas classes em seu *continuum*, no entendimento de que cada qual constitui um conjunto irregular, relativo e impreciso, dinamicamente organizado, cujos traços constitutivos não são partilhados igualmente por todos os seus membros.

A análise de advérbios locativos, em situações concretas de uso, mostra que essa classe gramatical, diferente do que proposto pelas gramáticas de orientação normativa, desempenha comportamento sintático-semântico bastante singular, confirmando, dessa forma, o caráter heterogêneo e dinâmico da língua.

Assim, estudar os advérbios apenas pela descrição que as gramáticas normativas costumam apresentar é atribuir-lhes uma função muito limitada, pois, ao verificarmos os verdadeiros usos nas práticas sociais de comunicação, seja oral ou escrita, percebemos que eles ostentam propriedades que vão além daquelas estabelecidas. Os advérbios de lugar, particularmente, têm um estatuto particular que a tradição gramatical não costuma avaliar: eles não são modificadores e apresentam um comportamento morfossintático-semântico bastante variado: podem ser representados por formas simples e compostas, ocorrer em diferentes lugares de uma sentença e apresentar diferentes funções sintáticas e diferentes valores semânticos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CASTILHO, A. T. *Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro*.

In: SOUZA, EDSON et. al. *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012, p. 17-42.

_____. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

CUNHA, Celso; CINTRA, Luiz Felipe. *Nova gramática do português contemporâneo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

ILARI, Rodolfo et al. Considerações sobre a posição dos advérbios. In: CASTILHO, Ataliba Teixeira de. (Org.). *Gramática do português falado*, vol. I: A ordem. 2. ed. Campinas: Unicamp, 1991, p. 63-141.

ILARI, Rodolfo. Sobre os advérbios aspectuais. In: _____. (Org.). *Gramática do português falado*. 3. ed. Campinas: UNICAMP, 1996, p. 151-192.

_____. A categoria advérbio na gramática do português falado. *Alfa*, São Paulo, 51, p. 151-174, 2007.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 49. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

NEVES, M. H. M. Os advérbios circunstanciais (de lugar e de tempo). In: ILARI, R. (Org.). *Gramática do português falado*, vol. II: Níveis de análise linguística. Campinas: UNICAMP, 1993, p. 249-284.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000.

_____. *A gramática funcional*. São Paulo: Martins, 2001.

OLIVEIRA, Mariangela Rios de; CEZÁRIO, Maria Maura. PCN à luz do funcionalismo linguístico. *Linguagem & Ensino*, vol. 10, n. 1, p. 87-108, jan./jun. 2007.

PERINI, Mário Alberto. *Gramática descritiva do português*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2009.

SAUSSURE, Ferdinand. *Curso de linguística geral*. 27. ed. Trad.: Antonio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

**O VALOR SEMÂNTICO
DOS ITENS LEXICAIS NAS LETRAS DE *FUNK*:
UMA ANÁLISE À LUZ DA LINGUÍSTICA COGNITIVA**

Gislene Souza de Oliveira de Camargo (UESB)

gisleneliteratura@ig.com.br

Lucas Santos Campos (UESB)

RESUMO

Através deste trabalho, pretendemos trazer à tona os estudos preliminares realizados no desenvolvimento da dissertação produzida no curso de mestrado profissional em letras – PROFLETRAS - (UESB) uma vez que o trabalho de pesquisa se encontra, ainda, em andamento. O tema elencado para análise é o valor semântico de elementos lexicais empregados nas letras do gênero musical *funk*, enormemente apreciado principalmente por grupos infanto-juvenis e alimentado intensamente pela mídia para as classes populares. Objetivamos, nesse estudo, analisar o valor semântico dos itens lexicais empregados nas letras de *funk* com base nos pressupostos teóricos da linguística cognitiva almejando, assim, detectar as motivações cognitivas que favorecem o processo de formação e interpretação conceptual desses termos (re)criados e utilizados nas letras dessas músicas. Para isso, foram coletados os dados a partir das letras mais populares entre os estudantes do 8º ano da instituição educacional municipal professora Marias das Graças Assis Correia, em Brumado (Ba) durante a realização de uma oficina de audição e interpretação de músicas desse gênero. Esses dados foram analisados nas propostas de Basilio (1987), Abreu (2010), Ferrari (2011), Castilho (2014), Marcuschi (2002), Lakoff & Johnson (1980); Lakoff (1987); Filmore (1982), Croft & cruse (2004), Fauconnier & Turner (2002) considerando as relações metafóricas, metonímicas e a importância dos modelos cognitivos idealizados - MCI, *frame* e esquemas imagéticos assim como a teoria das mesclas para a construção do significado. Confirmamos o que a linguística cognitiva expõe: toda construção conceptual exige um diálogo dos contextos (social e cultural) que abarcam a vivência do indivíduo sendo ele, inconscientemente moldado pelos modelos compartilhados de crenças socioculturais da comunidade que habita e, assim, ocorre a formação de novas conceptualizações a partir dos frames reunidos nos esquemas imagéticos formulados e aplicados na construção dos MCIs que (re)formularão a noção para o conjunto lexical que forma o repertório linguístico de determinada comunidade.

Palavras-chave: Linguística cognitiva. Funk.

Conceptualização. Esquema imagético. MCI. Mesclas lexicais.

1. Introdução

O uso de determinados termos, principalmente os referentes às mulheres, convoca-nos a uma reflexão atenta para a questão da construção conceptual do léxico encontrado na maioria das letras do gênero musical *funk* enormemente apreciado pela população, principalmente infan-

to-juvenil e alimentado intensamente pela mídia para as classes populares. Observamos que o significado desses elementos lexicais, do ponto de vista da tradição moral ocidental permite, na maioria das manifestações da voz masculina, sem desconsiderar algumas participações femininas, a percepção de uma visão depreciativa destinada às mulheres em geral. Tal postura advém das construções mentais de papéis sociais internalizados a partir das experiências sociais transmitidas na educação entre as gerações, perpassando conceitos, visões que são internalizados inconscientemente pelos indivíduos e repetidos nas manifestações diversas, inclusive de cunho artístico como a música e a dança.

É fato que a linguagem humana está relacionada a processos de criação que compõe, forma as experiências; é afirmação do homem como ser atuante no mundo e que vem inquietando gramáticos, filósofos, linguistas, assim como estudiosos de outras diversas áreas há muito tempo, tanto que o registro dos primeiros estudos sobre a linguagem data do século IV a. C, com os estudos de cunho religioso do povo hindu na tentativa de preservar o conhecimento prezado na sociedade da época.

A partir daí, seguem-se, por um lado, estudos linguísticos considerados internalistas que enfatizam apenas as condições biológicas do homem para o uso efetivo da linguagem. Essa perspectiva considerada herdeira das ideias de Aristóteles apresenta-se diluída na Gramática dos escolásticos do período medieval, na tradição da *Gramática de Port-Royal* durante o século XVII, na gramática gerativa de Noam Chomsky, no século XX. Em contrapartida, temos outra perspectiva que defende o papel da linguagem como representante das estruturas formadoras do mundo e, ainda no século XX, temos a tese de Saussure (1916) segundo a qual a linguagem é formada por um sistema de signos que favorece a comunicação humana.

O que desejamos enfatizar, neste artigo e, considerando as criações do léxico fanqueiro, é que os elementos constituintes da linguagem resultam das capacidades cognitivas gerais acrescidas à experiência de vida social, individual e cultural do sujeito. Logo, a linguagem, apesar de nos parecer um tanto estável, é um sistema dotado de flexibilidade e que se adapta às exigências socioculturais através de processos cognitivos aplicados inconscientemente pelos indivíduos em suas relações diárias. Essa é a defesa da abordagem cognitivista contemporânea que vê no processo de categorização a responsabilidade de auxiliar na organização (cognitivo e discursivamente) do mundo em que vivemos.

Então, palavras e frases formam seus significados no contexto, no uso real e significativo, o que implica a ideia de que os conceitos são resultados de modelos, regras criadas culturalmente. Para FERRARI (2011. p. 14),

Assim, o significado deixa de ser um reflexo direto do mundo, e passa a ser visto como uma construção cognitiva através da qual o mundo é apreendido e experienciado. Sob essa perspectiva, as palavras não contêm significado, mas orientam a construção do sentido.

Categorização é a faculdade humana de identificação, nomeação, agrupamento de entidades, seres semelhantes (pessoas, objetos, lugares) em grupos, classes específicas detentoras de algum sentido a fim de entender e agir no mundo. Como ilustração, há de se considerar os diversos compartimentos de um guarda-roupa (geladeira, mesas de escritório, armário de cozinha...) pelos quais suas subdivisões mostram uma separação de objetos (roupas, utensílios, vasilhas, joias) planejada de acordo à categorização específica de cada grupo. Como Lakoff ([1987] 1990: 5) afirma,

Categorização não é uma questão a ser tratada superficialmente. Não há nada mais básico do que a categorização de nosso pensamento, percepção, ação e discurso. Toda vez que vemos algo como um tipo de coisa, por exemplo, uma árvore, estamos categorizando. Sempre que raciocinamos sobre os tipos de coisas - as cadeiras, as nações, as doenças, as emoções, qualquer tipo de coisa - estamos empregando categorias.

A partir dessa maneira de se considerar os processos de categorização, podemos dizer que a linguagem determina ao mundo uma interpretação, uma organização, uma construção. E através desse instrumento, o homem planeja e concebe seu redor, suas relações, seu entorno biopsicossocial.

Nesse sentido, enfocando o tema desse trabalho, quais estruturas cognitivas e modelos compartilhados de crenças socioculturais teriam sido ou são ativados para a criação de termos “qualificadores” encontrados nas letras do gênero musical *funk* como, por exemplo, “tchutchucas”, “popozudas”, “cachorras”, “preparadas, purpurinadas”, filé, patrão, putão, entre outros?

Logo, cabe-nos a investigação do modo como a linguagem contribui para essa realidade através de um aparato teórico- metodológico que nos permita a descrição, a análise desses fenômenos linguísticos levando em alta conta as variáveis situacionais, psicológicas, históricas, biológicas e socioculturais.

Nesse sentido, com a intenção de encontrarmos algumas possíveis respostas a essa indagação, almejamos (i) apresentar um breve relato sobre o gênero musical *funk* por acharmos importante o conhecimento sobre a origem desse estilo e sua constituição lexical; (ii) elencar resumidamente tópicos sobre as bases teóricas da linguística cognitiva, dando maior relevo aos conceitos que fundamentam nosso trabalho para, finalmente, tentar alcançar (iii) algumas respostas para nossas indagações relacionadas à construção conceptual desses termos.

2. O gênero musical *funk*

O *FUNK* é um gênero musical que, segundo pesquisas, originou-se por volta da década de 30, nos Estados Unidos, a partir da música negra, sofrendo influência do *rhythm and blues*, do *gospel* e do *soul* com intenso conteúdo reivindicatório. Na década de 60, surge mais original, com novas técnicas de mixagem, com um ritmo mais marcante, assumindo expressões muito utilizadas pelos *rapper* (repentistas) e MC (mestres de cerimônia) os quais misturam canto e fala em bailes e denunciam problemas dos negros nos guetos de Nova Iorque. Com ele também surgem o estilo *rap*, o *hip hop* e a dança *break*.

No Brasil, iniciam-se os bailes nos anos 70 e 80, pela zona sul e leste do Rio de Janeiro, sempre com conteúdos de denúncia da realidade de exclusão das camadas periféricas da cidade. Nos últimos anos, entretanto, o discurso de denúncia tem se tornado de manipulação por parte da indústria fonográfica, uma vez que para se adentrar nos horários permitidos em rádio e TV as letras tiveram de ser ajustadas a uma forma de manifestação alienante que, em vez de provocar reflexões como as letras anteriores (como o *rap* das comunidades) aliciam a população com uma política artística do tipo “pão e circo” romano”. Além do mais o ambiente dos bailes, talvez a única possibilidade de diversão para as camadas das favelas e bairros mais pobres da comunidade, se vê tomado de uma onda de violência, assim como de situações de promiscuidade e prostituição de menores e crianças.

Esse gênero musical é bem heterogêneo, apresentando muitos estilos, como por exemplo “ostentação” surgido em 2008, na cidade São Paulo como uma vertente do *funk* carioca, atingindo o nível nacional desde 2011 e tendo como um dos destaques MC Guimé.

Também o “proibidão”, um estilo de *funk* surgido no Rio de Ja-

neiro na década de 90 e que retrata a realidade das comunidades, a violência e o tráfico de drogas, também há algumas letras que fazem apologia ao crime e assassinato de policiais. Um dos destaques do Proibidão é o MC Catra. Várias de suas composições estão incluídas nas coletâneas piratas “Proibidão do rap”, porque suas composições engrandecem as facções do crime do Rio de Janeiro, assim como na coletânea “Proibidão liberado” com as faixas “O lucro parte II” e “Aba roedor” de parceria com Beto da caixa.

Segue um trecho da música “Cachorro”, codinome dado à polícia militar: “Cachorro/Se quer ganhar um dindin/Vende o X-9 pra mim/O patrão tava preso, mas mandou avisar/que a sua sentença nós vamos executar/É com bala de HK”. Processado pela PM carioca por apologia ao crime, se defendeu: “O crime faz parte da cultura da favela. Não sou cúmplice do crime, sou cúmplice da favela. Não estou fazendo apologia, estou é relatando uma realidade”.

O fenômeno *Funk* é considerado por muitas pessoas como discurso de manifestação contra a violência sociocultural a qual está submetida a população carente das periferias das grandes metrópoles como Rio e São Paulo. Essa afirmação refere-se ao estilo que denuncia as más condições sociais repressoras como desemprego, calamidade na saúde por falta de assistência, de qualidade de vida para a população e analfabetismo ou mau desempenho na aprendizagem representado pela desestrutura social, familiar e da política educacional no Brasil.

Então, o reflexo de toda essa violência silenciosa aplicada sob os falsos discursos políticos em época de eleições reflete, num número significativo, na adesão de grande parcela de crianças, jovens e adolescentes no crime organizado, no abandono da vida escolar e a transformação de cidadãos esperançosos em delinquentes que disputam o poder nos bairros à bala. Esse poder que a vida “honesta” não o permitiu nem dentro de suas próprias residências, ou melhor, barracos, na grande maioria.

Mc Frank, com Tribunal de Rua também relata a exploração policial:

A viatura foi chegando devagar
E de repente, de repente resolveu me parar
Um dos caras saiu de lá de dentro
Já dizendo, ai compadre, você perdeu
Se eu tiver que procurar você ta fodido
Acho melhor você ir deixando esse flagrante comigo
No início eram três, depois vieram mais quatro

Agora eram sete samurais da extorsão
Vasculhando meu carro
Metendo a mão no meu bolso
Cheirando a minha mão (...)

Ainda sobre a descrição dos estilos de *funk*, há o “*melody*”, iniciado no Brasil no início de 1990, derivado do estilo musical Freestyle, dos Estados Unidos e que foi sucesso, lá, nos últimos anos da década de 1980 e começo dos anos 1990. Esse estilo teve uma revitalizada nos últimos anos com o surgimento de novos artistas como Perlla e MC Leozinho e, atualmente, Anitta, MC Pocahontas e Naldo Benny. O “consciente” tem como objetivo convocar a população para as questões sociais e ambientais visando a protagonização das pessoas no intuito de melhorar a vida nos espaços em que vivem.

É um movimento musical que contém um conteúdo reivindicatório social e político, porém, no caso de algumas produções retrata e incentiva a exploração e vulgarização da mulher e erotização feminina com a presença de muitos MCs (mestres de cerimônia) crianças como MC Gui, Du Conventi, Dudu e MC Pet, MC Melody, MC Pedrinho, entre outros.

Retornando ao tema desse trabalho, as letras desse gênero musical sempre trouxeram, na grande maioria das produções, um cunho erótico muito apelativo como também incita a violência contra a mulher, como, por exemplo, a música “Tapinha” do Bonde do Tigrão, na década de 2000 que afirmava: “dói, um tapinha não dói” e “Tapa na Cara” que revela a mulher demonstrando o prazer em apanhar: “Se ela me pedir, o que vou fazer? Meu Deus, me ajude, em mulher não vou bater. Mas ela me pede todo dia, toda hora, quando a gente faz amor”.

A Deputada Jandira Feghali do PC do B do Rio de Janeiro, no artigo *O funk* e a polêmica da erotização infantil, publicado pela Revista *Presença de Mulher* (2001), aponta trechos de músicas da época. Temos abaixo, respectivamente: Bonde do Tigrão com *Máquina do sexo*; Tati Quebra Barraco com *Mega Tati 2002* e Jonathan Costa com *Jonathan da Nova Geração*:

Máquina do sexo, eu transo igual a animal
A Chatuba da Mesquita do bonde do sexo anal
Chatuba come cu, depois come xereca
Rança cabaço, é o bonde dos careca (...)

Me chama de cachorra que eu faço au-au
Me chama de gatinha que eu faço miau
Goza na cara, goza na boca, goza onde quiser (...)

De segunda a sexta, esporro na escola
Sábado e domingo, eu solto pipa e jogo bola
Mas já estou crescendo com muita emoção,
eu já vou pegar um filé com popozão (...)

Atualmente, temos ainda intensamente a perpetuação da sexualização das letras no *funk* num retrato de mulheres vistas como interesseiras e objetos sexuais em apresentações como figuras decorativas com roupas mínimas e danças lascivas. Também em outros estilos é possível perceber a exaltação do jogo erótico entre homem e mulher, porém, quase sempre, numa construção estilística mais aprimorada em seus jogos metafóricos, sem palavras de baixo calão e descrições explícitas, a qual não deixa, porém, de demonstrar uma suposta idealização masculina: a mulher para sua plena satisfação.

A figura masculina idealizada, o ídolo masculino nessas letras é a mesma pregada pela visão masculina em outras esferas sociais e perceptível nas relações, nos comportamentos das mulheres entre si e seus pares: um senhor casado com várias mulheres e diversos filhos, mas esse direito é apenas dele, pois a elas cabe apenas o papel de o satisfazerem e se manterem dignas do “respeito” do grupo social.

Com relação à figura feminina representada nas letras de algumas produções de *funk*, talvez como reflexo da realidade das comunidades, percebemos a distinção das mulheres em as honestas e as vadias. O que gera uma rivalidade e a disputa pelo papel da “fiel”, já que é dado ao homem o direito de dispor de quantas desejar conquanto valorize “sua fiel”. E a disputa, a rivalidade entre amante e fiel, como também o estigma social é incentivado nas relações e disputas por lugares no grupo gerando, por assim dizer, a morte social das consideradas inadequadas às regras impostas pelo grupo, todavia “utilizadas às escondidas” dentro de determinado padrão.

Há que se considerar positivo a busca de empoderamento (ao cantar a realidade sua e das companheiras, ao reivindicar o direito ao prazer sexual, ao denunciar a opressão machista ou, ainda, ao quebrar os padrões de beleza) por parte das cantoras de *funk* que incentivam as outras mulheres a busca de sua independência com a mensagem de que são donas de sua vida e seu corpo com o direito de compartilhá-los como bem desejarem. Todavia, as produções musicais falam somente em sexo e isso gera críticas sobre a forma como essa busca ocorre considerando as vestimentas, as danças e o discurso como, por exemplo:

Não conseguiu me comer

Agora, quer me esclaxar
Se liga seu otário no papo que eu vou mandar
Então, para de palhaçada, deixa de gracinha
Eu dou pra quem eu quiser, que a porra da buceta é minha

do grupo Gaiola das popozudas.

Segundo Carla Rodrigues, jornalista, professora e doutora em Filosofia na PUC-Rio que estuda teorias feministas, esse direito à liberdade sexual é uma luta histórica do feminismo, um movimento político social, e que, muitos anos depois, ao exigir o direito sobre o próprio corpo, ao se autorreferir como “cachorra”, “puta” e “piriguete” as funkeiras estão provocando o eco do que as feministas reivindicavam nos anos 70, instigam o questionamento, a ressignificação dos mesmos. Ela considera como parte de atualização do processo de luta feminista o surgimento e popularização de mulheres fanqueiras numa estrutura social machista como a nossa.

A origem do *funk*, as camadas menos favorecidas socialmente, pode ser a razão para o não reconhecimento por parte da elite musical por conta de sua limitação estilística, assim como sem relevância o papel das fanqueiras como instrumentos de incentivo ao empoderamento das mulheres no Brasil. Todavia é fato a aceitação do gênero musical por uma enorme parcela da população apesar das críticas.

Tati Quebra Barraco, Deize Tigrona, Anitta, MC Carol Bandida, Valesca Popozuda, Vanessinha Pikachu, Pocahontas e Perlla são alguns nomes de mulheres que usam o microfone e o palco como forma de afirmação como indivíduo em igualdade com os homens. Sabemos que há a alimentação do machismo nas letras decantadas por elas, pois o levantamento da bandeira de busca de igualdade de direitos flui por um caminho polêmico e ainda repleto de imposições moralizantes.

Todavia, devemos considerar a positividade dessas vozes no tocante a se apoderarem de espaço social e, desse ponto, outros serão conquistados conforme se ampliem as visões de mundo, o preparo acadêmico, consequência de maior participação feminina nos bancos escolares, maior participação na vida sociopolítica do país e, assim, as rédeas da própria vida serão seguras de forma consciente. E se antes, no final dos anos 90, início do século XXI, essas mulheres eram apenas dançarinas reproduzindo a voz masculina que a relegava a adorno no palco, agora têm vez e voz. Continuam “preparadas”, “tchutchucas” e “cachorras”, mas, assumem-se putas, porém absolutas.

Podemos concluir, então, que o gênero musical *funk*, forjado, nos Estados Unidos, a partir da música negra, que sofreu influência do *rhythm and blues*, do *gospel* e do *soul* com intenso conteúdo reivindicatório, não poderia nunca, no Brasil, desvencilhar-se das práticas reivindicatórias sociais, políticas e até mesmo amorosas e sexuais das camadas mais populares, pois a própria organização musical, o ritmo toca nas origens desse povo. E as discussões levantadas por determinadas letras expressam o que corrói o interior desse povo, é o que o incomoda no cotidiano.

Também aqueles que o taxam como gênero menor no ramo musical se prendem a questões preconceituosas de classe, cor, pobreza (financeira e pela limitação estilística das letras apresentadas ao público). Isso é, simplesmente, a reprodução da realidade dos produtores e ouvintes da obra, porém, sabemos que esse gênero musical já conquistou lugar cativo em bailes das classes ditas favorecidas. Simplesmente deve ser visto como mais um gênero artístico, com suas características próprias, sua contribuição como impulsionador de reflexão.

E que homens e mulheres escolham o que ouvir, selecionem o melhor estilo, produzam conforme sua ambição artística, e o melhor de tudo: que aprendam a ver o que de melhor cada gênero musical tem para contribuir para a riqueza cultural do país.

3. *A linguística cognitiva e as bases cognitivas: a construção do significado*

A interpretação do mundo pelo homem perpassa pela sua forma de construir os significados de tudo que o rodeia. Para explicar como isso ocorre, a linguística cognitiva nos mostra que os elementos constituintes da linguagem são reflexos da união das experiências humanas com as capacidades cognitivas do indivíduo. Num jogo de flexibilidade, a linguagem vai se adaptando às transformações socioculturais através de processos cognitivos dotados pelos indivíduos os quais utilizam eficientemente a “ponta do iceberg”, porém considerando importante todo o contexto (social, individual e cultural) que determina as relações e construções linguísticas dos sujeitos entre si.

Sobre a noção de contexto, Ferrari (2011, p. 43-44) orienta, usando as palavras de Gibbs (2006):

Embora a caracterização do contexto como fenômeno mental seja o ponto

de partida para deferentes definições, as pesquisas em linguística cognitiva têm descartado a noção de representação mental abstrata e preexistente (normalmente adotada nas pesquisas de base psicológica), para caracterizá-lo como evento mental rico, imagético, sensorial e corpóreo. A segunda opção se relaciona à hipótese da base corpórea da cognição (*embodiment hypothesis*), cuja principal premissa é a de que as experiências vividas pelos indivíduos através de seus corpos em ação fornecem a base fundamental para a cognição, influenciando atividades cognitivas como percepção, formação de conceitos, imagística mental, memória, raciocínio, linguagem emoções e consciência).

Essa organização do mundo que nos rodeia está subordinada a processos de categorização realizados por estratégias cognitivas como a organização de espaços mentais, os esquemas imagéticos, os frames, os modelos cognitivos idealizados – MCIs, os jogos metafóricos, metonímicos e as mesclagens conceptuais através de um jogo de analogia que visa a ressignificação dos conceitos. A seguir, traremos, sucintamente, algumas noções sobre essas construções cognitivas.

3.1. Esquemas imagéticos

As representações conceptuais mais básicas da experiência da pessoa no mundo são os esquemas imagéticos, considerados as imagens dinâmicas das vivências compartilhadas por determinado grupo social. Os *image schemas* (JOHNSON, 1987; LAKOFF, 1987, 1990, LAKOFF & TURNER, 1989), estão “relacionados à capacidade de estruturar de modos alternativos o conteúdo de um domínio conceptual”, em outras palavras, dizem respeito ao movimento do corpo no espaço, à manipulação de objetos, representam padrões esquemáticos que refletem domínios como força, equilíbrio, contêiner, trajetória, espaço, entre outros.

Pode-se tomar como exemplo o esquema imagético *espaço* que, em experiências de localização (de objetos, pessoas, imóveis etc.) resulta situações de uso de expressões espaciais cima-baixo; frente-trás; perto-longe; esquerda-direita; centro-periferia.

Analisando o esquema imagético *contêiner*, ele estabelece um limite entre “dentro e fora” que pode ser associada à experiência bem simples de respirar (inspiração - puxar o ar para dentro/interior dos pulmões e expirar-colocar o ar para fora/exterior dos pulmões). Logo, para o entendimento de esquema imagético contêiner, é necessária a noção de interior, fronteira espacial e exterior.

Também há de se considerar a subdivisão *parte-todo* de Johnson (1987), incluído no inventário de esquemas resumido por Croft & Cruse

(2004, p. 45, *apud* FERRARI, 2011, p. 86) sobre o conceito “família”. Os ocidentais de cultura judaico-cristã consideram o casamento como parte fundamental da família, logo, a família é o todo constituído de partes que a formam, as pessoas.

Assim, conclui-se que vários usos linguísticos dão suporte à ideia de esquema imagético, refletem as experiências humanas no mundo contribuindo para a formação dos significados os quais estão relacionados ao fato de a linguagem acessar domínios cognitivos detentores de sua experiência no mundo num jogo metafórico e metonímico essencial na relação conhecimento linguístico x conhecimento enciclopédico.

3.2. Frames

O trabalho de Charles Fillmore (1975, 1977, 1982, 1985) referente à estrutura semântica dos termos lexicais e construções gramaticais é chamada de Semântica de Frames. Frame é um sistema de conceitos tão bem associados, concernentes entre si que a compreensão de um deles depende da compreensão da estrutura na qual está inserido. Segue como exemplo a expressão “fim de semana”, utilizada por Fillmore (1982).

Para a expressão “fim de semana” ter algum significado é necessário ativar o frame de *calendário cíclico* (sucessão de dias e noites) e de convenções culturais (dias em que as pessoas trabalham e dias em que as pessoas não trabalham). Na cultura ocidental, a semana é dividida em sete dias, em que cinco – segunda a sexta – geralmente são dias de trabalho e dois – sábado e domingo – são destinados ao descanso e lazer destacando que se tem o 7º dia de uma semana – sábado – e o 1º de outra – domingo- e não, realmente, os dias finais da semana (6º e 7º dias).

Destaca-se a ideia de frame podendo ser utilizada para relatar distinções no domínio social de uso de um termo. Fillmore (*op. cit.*) destaca as palavras inocente e culpado que, numa situação jurídica, ativam o frame em que são resultados de um julgamento em tribunal, mas afastadas desse domínio, indicam apenas que o indivíduo praticou ou não determinado crime.

Além disso, outra questão importante levantada pelo autor é a ativação de diferentes frames para palavras que denotam a mesma coisa no mundo:

TERRA quanto SOLO designam a superfície seca de nosso planeta, mas

TERRA denota a superfície seca em contraste com o mar. É o caso da expressão “Terra à vista”, que pode ser emitida por tripulantes de um navio. SOLO denota a superfície seca em contraste com o ar, como ilustra a sentença “Os aviões percorrem uma certa distância em **solo** antes de decolar”. (FERRARI, 2011, p. 52)

Quando se opõem palavras para nomear as mesmas coisas, porém em línguas diferentes, a questão sobre o significado citada acima é de suma importância. Em inglês, *flesh* e *meat* significam carne, porém *flesh* é conceptualizada a partir de um frame de anatomia e *meat*, a partir do frame de comida; o que não ocorre em português. O mesmo ocorre com escada que em inglês, é conceptualizada a partir de dois frames diversos: *stairs* referente a armação fixa em edifícios e casas e *ladder* que se refere à armação que pode ser deslocada para locais diversos.

Ainda considerando diferentes frames e a criação de significados, ao ser associado a frames distintos, o mesmo termo pode denotar significados diferentes. É o caso do exemplo colocado por Ferrari (2011, p. 53) para o termo *controle de imagem* o qual pode ser associado a um frame de medicina ou a um frame de política obtendo significados distintos.

Fillmore (1882) destaca dois tipos de frames: (i) o que é independente de uma situação real de fala (destaca os domínios cognitivos motivadores envolvidos na construção de um significado, independente de uma situação real de comunicação) e (ii) o subordinado a uma situação de fala (acentua as capacidades humanas na atribuição de esquemas aos elementos do mundo e, também, esquematizar a situação em que a comunicação ocorre).

Ainda atribui ao indivíduo a capacidade de realizar o enquadramento fora de uma situação real de fala (*cognitive frames*) e interagindo numa situação real de fala, o *interactional frames*, relacionado com a forma de conceituar o que está acontecendo entre falante e ouvinte, ou entre autor e leitor. Dado que é essencial que os interlocutores conheçam os domínios cognitivos motivadores da moldura comunicativa e compartilhem os frames necessários para sua compreensão.

3.3. Modelos cognitivos idealizados – MCIs

Lakoff (1987) apresentou as ideias sobre modelos cognitivos idealizados (MCIs) – “*Idealized Cognitive Models*” realizando uma associação entre a noção de frames a processos de categorização e definiu-os como um conjunto complexo de frames distintos. Para o autor, os MCIs

são compostos a partir de três tipos de estruturas: (a) estruturas proposicionais com a noção de frame de Fillmore; (b) *image-schematic structure* estabelecido por Langacker; (c) e os mapeamentos metafóricos e metonímicos de Lakoff e Johnson.

(a) *Estrutura proposicional*

Refere-se ao tipo de estrutura utilizada por Fillmore para os frames. Lakoff (1987) utiliza o termo *solteirão*, *bachelor* em inglês, como ilustração. Tal termo só é conceptualizado a partir da noção da existência de culturas onde haja casamento e não casamento; essa ideia deve estar elencada ao sexo e idade. Solteirão, geralmente, se refere a homem adulto, de idade avançada e não casado. Porém essas características são insuficientes para a apreensão do significado do termo.

Na verdade, a definição do termo requer referência a um domínio cognitivo específico, denominado frame, que reúne conhecimento compartilhado em relação às expectativas socioculturais à idade apropriada para o casamento. É a relativização do termo BACHELOR a esse domínio cognitivo específico que explica o fato de que a palavra não é adequada para nomear o Papa, ou um personagem que viva nas selvas, como o Tarzan, ainda que esses indivíduos compartilhem os traços listados. (FERRARI. 2011, p. 34)

Assim, solteirão só pode ser definido como modelo cognitivo idealizado numa cultura que aceita casamento monogâmico e uma idade adequada para a prática dessa regra.

Para finalizar esse tópico, é importante salientar que MCI e frame são modelos cognitivos organizadores da estrutura conceptual firmados social e culturalmente sendo que o modelo cognitivo idealizado se configura como um conjunto de conhecimentos limitado a uma esfera do saber, tem a ver com a herança cultura. O frame está relacionado ao compartilhamento dos conhecimentos entre pessoas num grupo social ou entre grupos.

(b) *Esquemas imagéticos*

As experiências de espaço são estruturadas, geralmente, com base nos esquemas de contêiner, parte-todo, frente-trás, cima-baixo, origem-trajeto-destino, existência etc., logo esses esquemas têm condição de alicerçar a estrutura conceptual de MCIs. Por exemplo, a determinação, pelos grupos sociais, e aceitação, até inconsciente, da adequa-

ção/inadequação ao comportamento feminino com relação à frequência a certos espaços e à prática de comportamentos classificados como tipicamente masculinos pode ser considerada relativa ao esquema imagético *existência*, subclassificação em *espaço delimitado* determinando, assim, as posturas das consideradas “mulheres de bem” e a morte social das que não detém esse padrão.

(c) *Metafóricos e metonímicos*

Projeções metafóricas e metonímicas podem compor MCIs de acordo Lakoff e Johnson (1980). Têm-se sentenças em que o MCI de tempo é metaforicamente estruturado em termos de espaço ou movimento através do espaço de acordo exemplos de Ferrari (2011, p. 92) no tópico *Metáforas do tempo*:

Tempo como local - o tempo é concebido como um local para onde o Ego se dirige.

- a) Já estamos perto do Natal.
- b) Ele chegou em cima da hora.
- c) Daqui para frente o curso vai ficar mais difícil.
- d) Estamos nos aproximando da minha estação do ano favorita.

Tempo como entidade que se desloca no espaço em direção ao Ego.

- a) O Natal está chegando.
- b) O tempo voa.
- c) O ano está passando muito rápido.
- d) O tempo não para.

Outro ponto a se destacar sobre os MCIs é a questão de mostrarem efeitos prototípicos que surgem a partir da interação de um determinado esquema com outros. Esses efeitos podem ser simples ou complexos.

Para ilustrar o *efeito prototípico simples*, novamente Lakoff (1987) recorre ao exemplo de Fillmore (1982): Bachelor (solteirão).

Se o MCI a partir do qual *bachelor* é definido corresponde a uma determinada situação perfeitamente e a pessoa designada pelo termo é inequivocamente um homem, adulto, não casado, então esse indivíduo se qualifica como membro da categoria *bachelor*. Mas se o MCI não corresponde ao mundo per-

feitamente, o indivíduo se afastará da situação prototípica de *bachelor*.

(...)

Não se trata de estabelecer se um conceito corresponde ao mundo ou não (como seria o caso em uma teoria objetivista), mas sim de reconhecer que podemos aplicar conceitos com graus variados de acuidade em situações cujas condições básicas do MCI não entrem em conflito com nosso conhecimento. Quanto maior a adequação entre o MCI e o nosso conhecimento da situação, mais apropriada será a aplicação do conceito; quanto menor a adequação, menor a probabilidade de aplicação bem-sucedida do mesmo. É a esse tipo de gradência que Lakoff denomina efeito prototípico simples. (FERRARI, 2011, p. 55)

Os *efeitos prototípicos complexos* são uma combinação de modelos cognitivos individuais, como demonstra Lakoff (1987, 74-76) utilizando o termo *mãe*, por exemplo, cujo conceito tradicionalmente aceito – mulher que deu à luz uma criança – não engloba todas as outras possibilidades de modelos cognitivos individuais: *modelo de nascimento*, *modelo genético*, *modelo de criação*, *modelo marital* e assim por diante. Para Lakoff, “o conceito idealizado de mãe é aquele no qual todos os modelos convergem, sendo, portanto, capaz de promover efeitos prototípicos”. Consequentemente, uma vez que isso não ocorre, a existência de vários modelos de mãe origina expressões como mãe adotiva, mãe de leite, mãe de criação, mãe de aluguel etc., sabendo-se que apesar da condição de certa estabilidade dos MCIs, eles podem se modificar a depender das ocorrências socioculturais nos grupos de convivência a partir das quais o usuário linguístico poderá acrescentar ou retirar informações de seus MCIs.

3.4. Metáfora e metonímia

A noção de referência é muito importante na conceptualização das coisas e situações, todavia, a construção do significado, além de ocorrer entre o mundo e as palavras, se dá também no nível da representação mental. Mas, numa observação cuidadosa, percebe-se que as imagens não comportam todas as representações mentais já que a criação do significado de algumas palavras não se subordina ao visual, mas depende de um elemento mais abstrato, um conceito.

Numa abordagem tradicional a metáfora e a metonímia são tratadas como figuras de linguagem, como artifícios retóricos de embelezamento da linguagem literária. Porém, a linguística cognitiva, contrariamente, atribui uma significativa importância aos processos de metáfora e

metonímia. A teoria da metáfora conceptual com a obra *Metaphors we live by*, de Lakoff & Johnson (1980), o ramo da teoria de semântica cognitiva concebe a construção do significado a partir de estruturas conceituais e as categorias mentais das pessoas formadas a partir das suas experiências (físicas, culturais e sociais) no mundo.

Os humanos utilizam como referências as semelhanças e as diferenças percebidas entre os elementos para classificá-los dentro da realidade vivida e, assim, são arrolados numa mesma categoria os elementos que possuem entre si algum atributo comum enquanto elementos diferentes compõem categorias distintas, por não comportarem qualquer grau de interseção entre seus atributos. Esse jogo analógico ordenará a admissão de determinado elemento em um ou outro domínio de conhecimento.

Esse processo de categorização ocorre naturalmente (no pensamento, percepção, ação e discurso), em situações de considerar algo como um tipo de coisa ou não (uma panela, uma xícara), nos raciocínios sobre as coisas, sentimentos, tudo, enfim, exige a emprego de categorias.

As relações ocorridas dentro das categorias e entre uma categoria e outra determina o funcionamento da metáfora e da metonímia. Com a metáfora, busca-se correspondência, similitude, entre elementos de domínios diferentes e com a metonímia, uma relação contígua entre elementos do mesmo domínio. Então, nesse sentido, o indivíduo, ao procurar construir novos sentidos, baseia nos conhecimentos já incorporados no processo de experiência no mundo juntamente com outros indivíduos.

Segundo os autores de *Metaphors we live by*, a metáfora baseia-se num deslocamento de sentidos em que o conceito é transposto de um domínio de origem para um domínio alvo ou destino, sobre o qual se sobrepõem os tais conceitos de origem. Logo, é uma projeção de um domínio sobre o outro, ocorrendo uma analogia entre dois conceitos.

Abreu (2010) utiliza um exemplo bem simples para explicar a transposição de sentidos entre domínios. Na sentença "*Aquele seu amigo é um cavalo*" tem-se como domínio de origem: cavalo e como domínio alvo: amigo. O entendimento do sentido pretendido pelo falante vai estar subordinado à ativação, por parte do ouvinte, dos frames dos dois domínios. Para o domínio de origem (cavalo) há traços semânticos como quadrúpede, alto, forte, rápido, capaz de empinar e escoicear. A depender do contexto em que for utilizada a frase, haverá a seleção de uns ou outros elementos desse frame a serem transpostos para o domínio alvo (amigo).

Na condição de uso da sentença “Aquele seu amigo é um cavalo. Sua ajuda no transporte da minha mudança foi decisiva” o elemento “forte” seria o selecionado. Porém, caso fosse “Aquele seu amigo é um cavalo. Você viu como fez a namorada dele sair chorando da festa?” o traço escolhido seria “capaz de dar coices”.

O conceito de mesclagem (*blend*), detalhado abaixo em 2.6, esclarece a estratégia de seleção dos elementos dos frames envolvidos nesse processo analógico. Por enquanto, simplificando, no domínio de origem, o falante seleciona o traço do frame que ele quer utilizar no domínio alvo (homem mal-educado). A projeção ocorre da origem para o destino; mas, o destino seleciona os pontos referentes ao conceito que se deseja construir. Então, ele escolhe apenas “bruto” e os outros traços do frame de cavalo (mamífero, forte e veloz) são descartados como afirmam Lakoff & Jonhson,

A mesma sistematização que nos permite compreender um aspecto de um conceito em termos de outro (....) necessariamente há de ocultar outros aspectos do conceito em questão. (....) um conceito metafórico pode impedir que nos concentremos em outros aspectos do conceito que são inconsistentes com essa metáfora. (LAKOFF & JONHSON, 1980)

O princípio da invariância (LAKOFF & TUNER, 1989) é o responsável pela correspondência entre domínio origem e domínio destino ao estabelecer a ligação entre “conjuntos de conhecimentos estruturados” (MARTELOTTA & PALOMANES, 2008, p. 184), por meio de um mapeamento direcionado inevitavelmente do domínio origem para o domínio destino, preservando a estrutura cognitiva do domínio origem coerentemente à estrutura pertencente ao domínio destino. Assim, a conservação da estrutura do domínio limita formações incoerentes.

Importante salientar a possibilidade de as metáforas interagirem entre si gerando *sistemas metafóricos complexos*. O que Lakoff (1993) denomina “metáfora de estrutura de evento” que é a associação entre uma série de metáfora visando atingir uma metáfora mais geral.

Vários sistemas metafóricos compõem a metáfora VIDA É VIAGEM, de acordo Ferrari (2011, p. 95): estados são locais: (Ele chegou a um beco sem saída na vida); mudança é movimento: (Ele foi dos quarenta aos cinquenta, sem nenhuma crise de meia-idade); causas são forças: (Ele teve impulso da família para se posicionar bem na vida); metas são destinos: (Ele vai chegar aonde quiser na vida); meios são caminhos: (Ele seguiu um caminho pouco convencional na vida); dificuldades são impedimentos ao movimento: (Vários tipos de problema atravessaram seu

caminho); atividades com propósito são jornadas: (Sua vida foi uma jornada bastante estranha).

Todos os exemplos acima demonstram projeções metafóricas cujo domínio alvo/destino é VIDA e o domínio origem/fonte é VIAGEM.

Além dos casos supracitados, a PERSONIFICAÇÃO refere-se a outro tipo de associação metafórica identificada produtivamente por Lakoff & Tuner (1989) em estudo com poemas em inglês sobre a morte. Os autores identificaram a personificação desse evento como: condutores, cocheiros, ceifadores, devoradores, destruidores, oponente em luta ou jogo. Perceberam a hipótese de a metáfora geral EVENTOS SÃO AÇÕES estar associada a outras metáforas para vida e morte. E foi dado como exemplo para a metáfora MORTE É VISITA, o poema “Consoada”, de Manuel Bandeira em que a morte é personificada como visitante. Nesse sentido, atentando-se, ainda, para a questão da personificação da morte, a autora chama a atenção para a seleção realizada entre os traços humanos na construção da personificação da morte. Os traços escolhidos são distintos, limitados: *devorar, destruir, ceifar, mas não ensinar, sentar*.

Essa distinção de traços semântico se refere ao princípio da invariância, já citado anteriormente, que, nas palavras de Ferrari (2011), prediz que “a estrutura do domínio-fonte precisa ser preservada pela projeção, de modo consistente com o domínio-alvo” e “as inferências metafóricas incompatíveis com o domínio-alvo não serão projetadas”.

Para ilustrar essa afirmação, para a metáfora CAUSAÇÃO É TRANSFERÊNCIA (DE OBJETO), segue os exemplos: (i) “Ela está dando dor de cabeça a ele”. (ESTADO) e (ii) “Ela deu um beijo nele”. O domínio-fonte, nos dois casos, é TRANSFERÊNCIA FÍSICA provocando a conclusão que o recipiente se apossa da entidade transferida (o estado “dor de cabeça” e o evento “beijo”). Todavia, há de se perceber, que essa conclusão, essa inferência se mantém quando o domínio-alvo é um ESTADO, pois não é limitado temporalmente, mas não é aceitável no caso de EVENTO, que apresenta uma limitação em sua temporalidade.

Há de se atentar, também, para a questão da *unidirecionalidade da metáfora*. O jogo metafórico, segundo estudiosos da teoria da metáfora conceptual, ocorre de um domínio-alvo para um domínio-fonte e nunca o inverso. Logo, o tempo pode ser conceptualizado em termos de espaço, como no exemplo, “Daqui para frente o curso vai ficar mais difícil”, mas espaço em termos de tempo não é possível.

Quanto à determinação de um domínio como fonte ou alvo, inicialmente, defendeu-se a ideia de que o domínio-fonte seria mais concreto, mais apreensível e o domínio-alvo seria mais abstrato, de entendimento mais árduo e difícil de verbalizar. Nesse sentido, Kovecses (2002), nas palavras de Ferrari (2011. p. 98), sugeriu para domínios-fonte mais comuns: Corpo Humano (o coração da cidade), ANIMAL (o leão do imposto de renda), PLANTA (a raiz do problema), COMIDA (cozinhar o assunto) e FORÇA (empurrar a crise para depois). Para os domínios-alvo mais presentes: EMOÇÃO (ser equilibrado), MORALIDADE (resistir à tentação), PENSAMENTO (ver a lógica do argumento), RELAÇÕES HUMANAS (ter um casamento sólido) e TEMPO (gastar o tempo).

Seguindo essa linha de raciocínio, a estrutura (concreta) do domínio-fonte é projetada para o domínio-alvo que reivindica uma conceptualização metafórica, devido sua característica mais inefável, de difícil descrição. De posse de traços oriundos do domínio-fonte, o domínio-alvo se organiza.

A metonímia, como ocorre com a metáfora, é defendida pela Semântica Cognitiva, não como simplesmente um fenômeno linguístico, mas uma ocorrência de construção conceptual muito importante nos processos cognitivos. Tradicionalmente foi definida como um deslocamento de significado, em que uma palavra utilizada usualmente para nomear determinada entidade passa, então, a designar uma entidade contígua (ULLMANN, 1957; LAKOFF & JOHNSON, 1980; TAYLOR, 2003).

Diversamente das construções metafóricas, as metonímicas ocorrem no mesmo domínio cognitivo, atuando com os elementos que pertencem à mesma categoria e essa contiguidade se estabelece pela associação na experiência. Entre esses elementos envolvidos no processo metonímico há uma hierarquia, já que há elementos detentores de informações gerais, básicas e específicas. As informações básicas são aquelas que facilitam a apreensão, são relevantes, e ativam dados da mesma categoria. Então, um conhecimento desdobra-se a outro localizado no mesmo domínio.

Abreu (2010, p. 55) propõe como exemplo de metonímia uma foto 3X4 mostrada a alguém que diz: – “Ah, essa é a sua prima”. E não: “Ah, essa é a cabeça de sua prima” por ter realizado, inconscientemente, a projeção da imagem da cabeça (parte) em seu corpo (todo). Assim, ocorre um percurso do todo para uma parte do domínio pela perspectiva de quem a emprega e da parte para o todo na visão de quem a interpreta.

A questão de se utilizar a cabeça para identificar seu dono (pesoa/bicho) está relacionada ao que Langacker, segundo Abreu (2010, p. 56), denomina zona ativa (*active zone*) que são partes de uma totalidade inconscientemente perceptíveis no processo de entendimento de frases formadas por metonímias TODO PELA PARTE.

Essa zona ativa é selecionada de acordo a forma como o todo é visualizado, num determinado contexto: solicita-se a *mão* se alguém para carregar algo pesado; na necessidade de um consolo, precisa-se de um *ombro* amigo. Ainda segundo o autor, essas zonas ativas estão relacionadas a situações de perigo, pois para os homens primitivos, ver a juba ou a pata de um leão escondidas na vegetação e associar dessa parte corporal ao animal predador garantia-lhe a sobrevivência.

Destaca a existência de ditados ligados a metonímias de zonas ativas em quase todas as línguas do mundo como no latim: *digito gigas* (Pelo dedo se conhece o gigante); no inglês: *The tree is known by its fruit* (A árvore se conhece pelos seus frutos) e francês: *Au chant n connaît l'oiseau* (Pelo canto se conhece o pássaro). É também por metonímia que se pode ativar modelos mentais em que o cérebro projeta o início e o fim de cada palavra (partes) em situações de erro de escrita/digitação como também em mensagens cifradas “*Pceado é feazr aglo que prjeudca ourta pssoea desecessariante; f3zer5 a8go q2e nos pr4j1di5a não é pceado, é b5rr4ce*”.

Abreu (2010, p. 58) cita exemplos comentados por Raymond Gibbs Jr em *The Poetics of Mind* para justificar a metonímia como parte fundamental do sistema de conceptualização humana.

Washington começou negociação com Moscou.

A Casa Branca não está dizendo nada.

Wall Street está em pânico.

Esses exemplos não são expressões singulares arbitrárias, mas refletem o princípio cognitivo geral da metonímia, em que as pessoas usam um aspecto bem entendido de algo para referir-se a coisas como um todo ou a algum de seus aspectos. Todas as expressões acima estão relacionadas ao princípio geral pelo qual um lugar pode referir-se a uma instituição que é projetada como se fosse aquele lugar.

Elementos reunidos por fatores culturais ou imaginativos também compõem metonímias, além dos frames já discutidos. Abreu (2010, p. 58) sugere a denominação de acontecimentos históricos, como a Revolução praieira (Pernambuco, 1848). Por que esse nome? O jornal liberal O

Diário Novo incentivador da revolta, localizava-se na Rua da Praia, no Recife. Está aí uma metonímia formada pela utilização do nome de um local pelo evento nele ocorrido. Assim também ocorrem outras denominações como a batalha de *Waterloo* (nome de uma região ao sul de Bruxelas onde Napoleão foi vencido) e o escândalo de *Watergate* (edifício onde ficava a sede do partido democrata americano, em Washington).

Quando se utiliza o nome, por exemplo, de um cientista para nomear uma doença por ele estudada, tem-se outra forma de processo metonímico. É o caso de Síndrome de Down usada por conta de Langdon Down, cientista pioneiro no estudo dessa anomalia em crianças em 1866. Assim como, na biologia, a organela *Complexo de Golgi* é assim nomeada em homenagem ao italiano *Camilo Golgi*, seu descobridor.

Em sentenças como (a) *Prost é difícil de ler* e (b) *O Globo superior o Jornal do Brasil em termos de mercado* tem-se exemplos típicos de metonímia em que Prost se refere aos livros escritos por esse autor e *O Globo e Jornal do Brasil* designam metonimicamente empresas responsáveis por esses jornais conforme Ferrari (2011. p.103).

3.5. Teoria dos espaços mentais

Fauconnier (1984, 1997) formula a teoria dos espaços mentais para explicar o processo de referenciação, espaços esses criados durante o desenvolvimento do discurso, são

domínios conceptuais (importante lembrar Langacker (1987, 1990, 1991) e sua ideia de domínio, o qual, segundo ele, detém experiências, perceptuais, conceitos e sistemas elaborados de conhecimento) que contêm representações parciais de entidades e relações em um cenário percebido, imaginado ou lembrado.

Pode-se chamar de base ao espaço que dá suporte ao discurso na situação comunicativa (falante, ouvinte, lugar e momento da enunciação) e, partindo dele, são criados outros espaços para dispor de informações que ultrapassam o contexto, a realidade imediata.

Nas palavras de Ferrari (2011, p. 111), “espaços mentais são domínios conceptuais locais que permitem o fracionamento da informação, disponibilizando bases alternativas para o estabelecimento de referência”. Os elementos que constroem os espaços mentais são os chamados *spaces builders* cujos representantes podem ser preposições, advérbios, locuções, orações temporais e condicionais que “abrem” o espaço apropriado

para a localização do referente.

A autora demonstra diferentes tipos de espaços mentais, porém, seguem, abaixo, apenas alguns deles como efeito de ilustração das ideias expostas. Os termos que se constituem construtores de espaços mentais estão grifados.

- a) Espaços geográficos – *Na Índia*, as vacas são animais sagrados.
- b) Espaços temporais – *Quando o inverno chegar*, eles viajarão.
- c) Espaços condicionais – *Se o presidente viajar*, o vice assumirá o cargo.
- d) Espaços contrafactuais – Como seria a Terra, *se tivesse anéis como os de Saturno?*
- e) Espaços de representação – *No quadro*, a moça de cabelo louro contempla a paisagem.
- f) Espaços de domínio de atividade – *No futebol americano*, há jogadores que apenas defendem.

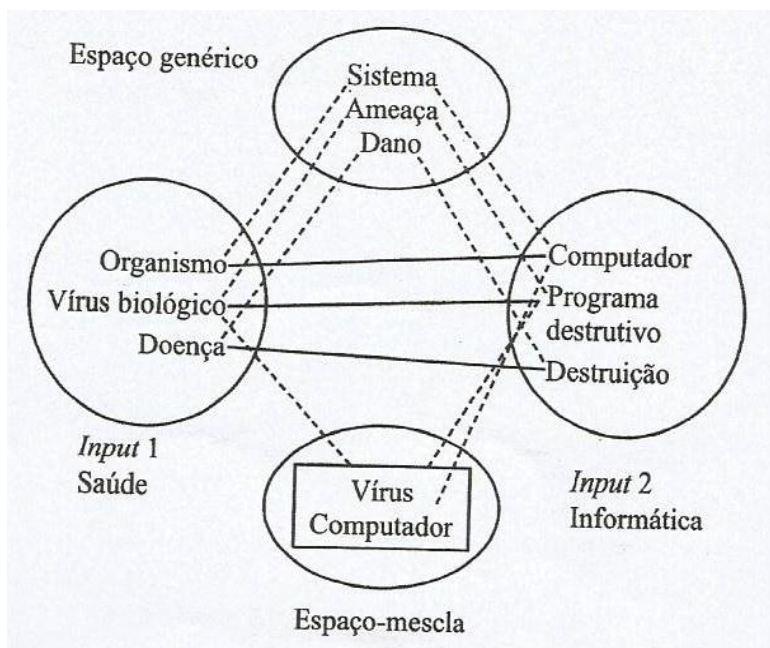
3.6. Mesclagens conceptuais

Também chamada de integração conceptual, a mesclagem conceptual é uma estratégia imaginativa que permite ao indivíduo projetar numa nova cena, elementos de cenas distintas numa operação mental que o habilita a criar novos sentidos.

Tal operação baseia-se no estabelecimento de uma projeção parcial entre dois espaços iniciais – *Input 1* e *Input 2*, elaborados pelo chamado conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico que, conforme a teoria cognitivista, forma os MCIs. Tal projeção autoriza uma comparação entre os elementos semelhantes, favorecida pelo espaço genérico (*Generic Space*), elemento representativo das características compartilhadas pelos espaços iniciais. Culminando no espaço de mescla (*blend space*) onde são projetados os requisitos, os componentes dos inputs (espaços mentais 1 e 2) que se unem permitindo uma elaboração conceptual distinta e, por fim, a origem de um novo significado (*frame*).

Com o intuito de ilustrar o processo de mesclagem, Ferrari (2011, p. 122, 123) se utiliza do exemplo de Fauconnier (1997) sobre a noção de vírus de computador. Conforme pode ser visto no esquema abaixo, nesse caso, os espaços mentais são: o *Input 1* que se refere ao domínio da saúde (sistemas biológicos, organismos como vírus, doenças causadas por esses organismos). O *Input 2* (computadores, programas nocivos, problemas

causados por esses programas). A analogia entre *Input 1* e 2 que engloba as noções de sistema, ameaça e dano.



Mesclagem conceitual referente a vírus do computador

As contrapartes “vírus biológico” e “programa destrutivo” aparecem, na mescla, incorporados e projetados formando uma terceira noção mais aprofundada. Nesse novo domínio, “vírus” abrange uma diferente categoria possuidora de organismos biológicos como também programas prejudiciais ao sistema do computador que são, agora, considerados como “iguais” e não “contrapartes analógicas ou instâncias específicas de um esquema abstrato”.

No espaço mescla (*blend space*), as subcategorias “vírus biológico” e “vírus de computador” apresentam-se contidas na categoria “vírus”. Logo esses membros se desligam dos espaços mentais de origem, não se limitam à projeção dos *Inputs* iniciais, pois a mescla disponibiliza a existência de elementos em diferentes domínios como “vírus social”, “vírus mental”.

4. A resignificação lexical no funk: análise

Para a efetivação desse trabalho, foi desenvolvida uma oficina de audição, dança e interpretação de funks diversos. Durante a pesquisa e discussão com o alunado, foi detectado um número significativo de compositores e intérpretes das músicas classificadas como “as mais tocadas” em 2015.

Dentre as sugeridas ou escolhidas pelos alunos, podem ser citadas: "História real", de Mc Martinho; "Chove, chove, mas não molha", de Mc Koruja; "Eu sou a diva que você quer copiar", de Valesca Popozuda; "Ela é top", de Mc Bola; "Tentando enganar o amor", de Mc Bigô; "Ela faz coisas absurdas", de MC Pedrinho; "Que popô gigante", de Mc Bola-dinho; "Senta no talento", de Mc Catra e Mc Pedrinho.

Além desses que foram elencados pelos alunos, entre os nomes presentes na lista dos mais ouvidos estão nomes de mulheres como Aní-ta, Ludimilla, Valesca, Mc Carol, Mc Marcellly, Lexa, Mc Pocahontas, Mc Negaly e Mc Pikena.

Essa atividade pedagógica foi aplicada em três fases. A fase de sensibilização em que os alunos, após uma conversa inicial sobre a música e a dança como diversão de crianças e jovens, usaram o espaço da sala de aula para apresentar suas escolhas do gênero, lendo, cantando ou mostrando a música com o uso de aparelhos como o celular e data show; alguns até dançaram algumas coreografias, porém a maioria demonstrou receio devido o estilo das danças e a exposição frente aos colegas.

Nesse momento, expuseram opiniões sobre o comportamento das pessoas nos bailes e os comentários oscilaram entre o elogio, entendido como reforço positivo a um dado comportamento, a censura, normalmente em casos de agressividade ou sensualismo exacerbado e até mesmo questionamentos, provocadores de reflexões críticas. É perceptível, quase sempre, a reflexão referente aos motivos que poderiam induzir as pessoas a se prestarem a atitudes, segundo eles, um tanto degradantes nos bailes, o que demonstra a presença, em suas observações de determinados valores como recato e preservação do indivíduo, porém, a maioria considera divertidas e normais as atitudes dos participantes dos bailes, assim como, naturais as expressões utilizadas nas letras.

A segunda fase teve como objetivo principal conduzir o aluno ao entendimento da forma como a cultura do corpo é submetida por estratégias capitalistas, de manutenção de poder de classes. A interpretação dos

ambientes, dos tipos humanos estereotipados - social, econômico e culturalmente – protagonizados nas encenações dos vídeos conduziu ao entendimento para o aluno de como as pessoas são induzidas a exercer posturas em sua participação no mundo *funk* que só contribuem para a manutenção do status quo na sociedade.

Na realização dessa fase, foram estipulados dois momentos. Um destinado somente à audição prática do *Funk* e o outro para evidenciar a relação dinâmica do Funk com o contexto sociedade e dos indivíduos entre si. Como método eficaz para o entendimento pretendido, foram utilizadas duas estratégias: (i) tendo como foco a letra da música, foram solicitadas atividades como explicar as ideias presentes na letra, encenar a música ouvida. Depois, foi realizado um debate acerca do conteúdo transmitido pela letra analisada, provocando uma reflexão crítica dos alunos. (ii) tendo como foco a interpretação dos movimentos coreográficos, foi proposto que os grupos montassem uma coreografia com as músicas sugeridas. Após a apresentação, realizou-se um debate sobre os valores semânticos dos termos apresentados pelas letras e a sensação dos alunos ao serem adjetivados com termos como cachorra, popozuda, top, novinha, safadão, patrão etc. Consideramos o processo de discussão proveitoso, com opiniões diversas e o destaque dado foi para a violência – explícita ou velada – como valor mais caracterizado nos gestos e expressões, assim como a ostentação e o abuso da sensualidade.

Na terceira fase, sugerimos a escolha, entre as músicas trazidas pelos alunos, de duas letras para efeito de análise individual através de uma análise escrita, porém, a maioria preferiu que cada aluno escolhesse a letra a ser analisada devido à presença, ou não, de determinadas palavras sobre as quais preferiam escrever. Através desse texto, os alunos expuseram as opiniões relacionadas à aplicação de determinados termos enfatizados nas letras desse gênero musical. Responderam questões como: (i) O que significa tal palavra? (ii) Que valor essa palavra tem para você? E nas relações sociais? (iii) Em sua opinião, por que são utilizadas expressões desse tipo para se referir à mulher? (iv) E a mulher, por que ela age assim? (v) Esse comportamento atinge todas as classes sociais? Todo tipo de público?

Para a questão (i) sobre o significado das palavras, foram expostos:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- a) Novinha – menina ousada e com um “corpão”, mocinha de pouca idade que usa roupas provocantes e que frequenta determinados lugares mais apropriados para adultos.
- b) Recalcada e invejosa – mulher que tem inveja de outras mulheres pela beleza, produção ou *status*.
- c) Gostosa – refere-se ao corpo bem feito, dança de forma sensualizada, sabe provocar.
- d) Os termos *piranha*, *cachorra*, *puta profissional* e *filha da puta* referem-se, na opinião da maioria, àquelas mulheres que se expõem por conta do interesse material como dinheiro, carro, motoca, joias como as que agem ou se deixam usar como objeto sexual nos bailes.
- e) *Popô* e *popozuda* faz referência ao “bumbum” grande e bem feito usado como estratégia de atração masculina.
- f) *Xota* e *perereca* se referem ao órgão sexual feminino.
- g) *Mina* é a garota que frequenta os bailes.
- h) *Top* é a mulher nota dez, capa de revista e que arrasa no look.
- i) *Diva* é a mulher poderosa, invejada pela beleza, pelo status que detém entre os participantes dos bailes.
- j) *Falsificada* é a mulher que não detém as qualidades da diva e por isso a inveja.
- k) *Patricinha* é a garota rica que frequenta o ambiente dos bailes e se envolve com os homens da periferia.

A questão (ii) sobre o valor que os termos elencados tinham para o aluno e, na opinião dele, nas relações sociais, é possível considerar que os próprios significados atribuídos às palavras respondem por si só.

Na análise feita pelos alunos, as divas, poderosas e top correspondem às mulheres que, no contexto das baladas, se sentem e são valorizadas, principalmente pelos homens, invejadas e copiadas pelas outras mulheres que seriam as falsificadas, cuja beleza e brilho não seriam naturais como afirma a Valesca Popozuda nos versos de *Eu sou a Diva que você quer copiar*.

Ainda aproveitando a letra da referida música, ao sucesso decan-

tado (Pra ter sucesso, amor, tem que fazer direito) é atribuído a uma troca: a exposição física através da dança, das relações perigosas, a aceitação dos adjetivos pela obtenção de dinheiro, bens materiais como joias, roupas caras, circular em carros e motos.

Nas palavras das análises escritas “ela faz tudo que o homem manda por causa do dinheiro, carrão, pra ficar popular com os caras” e, ainda, sobre a valorização da sociedade, a opinião dos alunos confirma a transmissão/manutenção de mecanismos de poder social e sexista nos dizeres: “Valor? Nenhum, pois a sociedade olha muito para esse tipo de coisa”. “As mulheres são vistas como atração sexual e o valor é que a sociedade vai considerar ela como uma puta, vadia etc., mas ela faz tudo isso por dinheiro e para aparecer”. Há de se observar que os atributos masculinos - cachorrão, safadão, patrão, malicioso, maconheiro – conferem ao sujeito determinada valorização, ainda mais que a ele cabe o papel de mantenedor, aquele que detém a segurança econômica mesmo por meios ilícitos e sem formação profissional ou escolaridade avançada. Logo dispõe do status que lhe garante liderança, uma imposição agressiva revelada no vocabulário e na dança como também a facilidade de prática sexual no grupo.

Quando questionados em (iii) e (iv) sobre o porquê da utilização desse tipo de expressão para se referir à mulher e por que ela age assim, a resposta é quase unânime para (iii) em considerar que ela se desvaloriza quando se expõe, “agem como uma mulher sem respeito, sem noção do que os outros podem pensar” e para (iv), “para ser vista, pois gosta de se exibir, se mostrar”; “valorizar sua beleza”; “por dinheiro”; “porque não acha outro caminho e escolhe a ‘vida ruim’”.

Em (v), relativo à presença desse comportamento nas classes sociais e no tipo de público, a opinião da maioria é que essa manifestação é mais intensa nas camadas mais baixas da sociedade, o que pode ser comprovado através da mídia como programas de TV, em vídeos na internet e os temas desenvolvidos, assim como o próprio vocabulário presente nas letras, confere essa característica. Isso não inviabiliza a participação de determinado grupo da classe média e alta, porém em número muito menor. Essa questão pode ser considerada como consequência da realidade cultural e socioeconômica da sociedade do país.

Percebemos que o princípio da analogia, um dos princípios fundamentais da linguística cognitiva, se apresenta como princípio de aquisição de termos novos para explicar um elemento a partir de outro já co-

nhecido. Assim, fazemos um paralelismo entre elementos de significados diferentes para eleger um novo elemento, categorizado adequadamente para determinado contexto.

Temos por analogia o uso do termo “piranha”, no *funk*, referindo-se a mulher que age por *interesse material* relacionado ao tipo de peixe carnívoro e que pode sentir o “cheiro” de uma gota de sangue em 200 litros de água. O mesmo se dá com “cachorra”, referindo-se a mulher sem vergonha, fácil atribuindo inferência à cadela que, no cio, está disponível e muitos cães a procuram. Também faz referência à mulher escandalosa, briguenta, desonesta. Com relação ao termo piriguete, que seria a junção de “perigo” e “girl” (“garota”, em inglês), está a criação do significado de “garota perigosa”, mulher fútil, que só pensa em diversão e prazer.

5. *Palavras finais*

Considerando os estudos em linguística cognitiva e os procedimentos didáticos aplicados, foi possível percebermos que os valores semânticos lexicais exigem muito mais do falante que o mero conhecimento linguístico.

A análise dos dados selecionados permitiu a percepção da inter-relação de conceitos na formulação dos termos inovadores nas letras de *funk*.

É importante salientarmos a reflexão sobre cultura sendo a representação de todas as características de um grupo social como artes, vestes, culinária, hábitos, gostos musicais e comportamentos interacionais. Tudo isso pode ser conduzido e assimilado pelos indivíduos, inconscientemente, na criação e aplicação de termos que trazem, implícito, todo um jogo polissêmico apreendido com base na figura do iceberg de Fauconier (1997, p. 1), resultado das experiências físicas e sociais vivenciadas pelos indivíduos e tais termos, como os supracitados, carregam sentidos que são o resultado até de suas visões preconceituosas, sexistas, de perpetuação de determinadas formas de olhar o mundo e o outro.

Indo mais além, os estudantes detectaram o processo de alienação (quem sabe, poderíamos também chamar de estratégia de estabelecimento de posição político social), principalmente feminina, favorecida pela indústria cultural, como a forte tentativa de manutenção do status quo (social, sexual, econômico) por meio de mecanismos de poder, criados e transmitidos inconscientemente às gerações das camadas sociais, porém

isso foge ao objetivo de nossa discussão nesse trabalho.

REFERENCIAIS BIBLIOGRÁFICOS

ABREU. Antônio Suarez. *Linguística cognitiva: uma visão geral e aplicada*. São Paulo: Ateliê, 2010.

AMARAL. Euclides. *Alguns aspectos da MPB*. 2. ed. Rio de Janeiro: Es-teio, 2010.

BASILIO, M. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática. 1987.

_____. O princípio da analogia na constituição do léxico: regras são cli-chês lexicais. *Veredas*, Juiz de Fora, vol. 1, p. 9-21, 1997.

FAUCONNIER, G. *Mental spaces: aspects of meaning construction in natural language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

FAUCONNIER, G.; TURNER, M. *The way we think: conceptual blending and the mind's hidden complexities*. Basic Books, a Member of the Perseus Books Group, New York, 2002.

FERRARI. Lílian. *Introdução à linguística cognitiva*. São Paulo. Con-texto. 2011

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. *Metáforas de la vida cotidiana*. 7. ed. Ma-drid: Catedra, 2007.

MARCUSCHI, L. A. Do código para a cognição: o processo referencial como atividade criativa. *Veredas*, Juiz de Fora, vol. 6, n. 1, 2002. Dispo-nível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2009/12/cap032.pdf>>. Acesso em: 20-08-2015.

_____. A construção do mobiliário do mundo e da mente: linguagem, cultura e categorização. In: SALIM, Neusa Miranda; NAME, Maria Cris-tina. (Org.). *Linguística e cognição*. 1. ed. Juiz de Fora: UFJF, 2005, p. 49-77.

**OBSERVAÇÃO, INVESTIGAÇÃO E ARGUMENTAÇÃO:
O ENSINO DE CIÊNCIAS
ATRAVÉS DA METODOLOGIA “MÃO NA MASSA”**

Leila Alves Vargas (UNEF)

leilinhaalves@yahoo.com.br

Kamila Teixeira Crisóstomo (UNEF)

kamila18bj@gmail.com

Maria Eugênia Totti (UNEF)

Bruna Moraes Marques (UNEF)

brunatombs@hotmail.com

RESUMO

Nos dias atuais, um dos desafios do ensino de ciências, consiste em mediar o conhecimento e formar profissionais que irão atuar em uma sociedade em constante transformação. É desafio ainda, que os alunos argumentem, discutam e interajam nas aulas, como forma de promover uma aprendizagem mais significativa. Desta forma, neste artigo propomos um estudo de possibilidades do ensino de ciência, voltado para a investigação e argumentação, a partir dos pressupostos da metodologia “Mão na Massa”, atrelando recursos da língua portuguesa com as ciências naturais. Espera-se com este estudo, a possibilidade investigar e discutir a utilização da metodologia “Mão na Massa” nas aulas de ciências, despertando no aluno o desejo e a curiosidade da investigação através da argumentação e a propor soluções para as questões ao qual estão discutindo.

Palavras chave: Ensino de ciências. Argumentação. Investigação. Língua portuguesa.

1. Introdução

Nos dias atuais, um dos desafios do ensino de ciências, consiste em mediar o conhecimento e formar profissionais que irão atuar em uma sociedade em constante transformação. É desafio ainda, preparar nossos alunos para ingressarem nesta sociedade que necessita cada vez mais de um compromisso ético, de responsabilidade social e que tenha um enfoque interdisciplinar. (MATALON, 1998)

Desta maneira, há de se pensar em estratégias metodológicas que visem uma educação que promova um constante esforço no sentido de estimular novas e atraentes estratégias que associem a inovação tão necessária para a educação contemporânea à criatividade no ensino de ciências, atrelando diversas áreas de conhecimento a um mesmo objetivo: o processo de ensino aprendizagem que ocorra de fato e de forma significa-

tiva.

Por muito tempo, a educação passou por um período centrado nos saberes imutáveis e verdades absolutas, como sendo conteúdos “acabados” que eram “transmitidos” de professores para os alunos, de forma unidirecional.

Porém, esta realidade vem mudando nas últimas décadas, e a escola “progressista”, que se transforma de acordo com a realidade ao qual está inserida, aos poucos vem ganhando um espaço. Escola esta, conforme relata Dewey, importante filósofo e pedagogo americano, que aqui daremos importante enfoque, que se utiliza de metodologias que levam em conta a realidade dos alunos, a experiência e que atrele teoria a prática tendo o professor como mediador e o aluno como o centro do processo educativo. Desta maneira, o professor orienta e o aluno busca as soluções para o “problema” proposto.

Partindo desta perspectiva, buscamos o estudo de uma metodologia, que tem seu enfoque nas atividades investigativas e experiências que atrelam o aluno a sua realidade sociocultural. Essa metodologia *Inquiry-Based Learning*, que surgiu nos EUA, foi difundida para a Europa e através do Projeto *La main à la pâte* (LAMAP) na França, o Brasil pode se apropriar de tais estratégias, que estão aos poucos sendo divulgadas através do projeto “ABC na Educação Científica Mão na Massa”.

Desta maneira, por ser um projeto pioneiro no Brasil, utilizando as atividades investigativas, um aspecto que pode ser ressaltado é a dificuldade de muitos professores em utilizarem tanto as práticas de laboratório como as atividades de investigação com os alunos, por se sentirem inseguros em realizar experimentos, em mediar à turma e por vezes com a utilização de materiais no laboratório. (BORGES, 2002)

2. *Aprendizado a partir de atividades investigativas*

Estimular o ensino através de atividades investigativas na educação científica foi uma preocupação que surgiu ainda no século XIX. Nesta época predominava uma pedagogia tradicional também chamada de “escola tradicional”. Um dos defensores desta pedagogia foi Herbert, filósofo e pedagogo que viveu no século XIX. Segundo Zompero e Lamburú, 2011, de acordo com a pedagogia tradicional proposta por Herbert:

O ensino deve ser organizado com base em três conceitos principais: go-

verno, disciplina e instrução educativa. O governo refere-se às regras externas que fazem com que o aluno se mantenha atento ao assunto estudado. Para que isso seja efetivado é possível aplicar castigos e ameaças ao aluno. A disciplina visa à formação do caráter para que o aluno desenvolva e reflita sobre os aspectos morais. Por fim, a instrução educativa consiste em educar o aluno para que desperte interesse em aprender. (ZOMPERO & LAMBURÚ, 2011, p. 69)

Desta maneira, para Herbert a instrução vinha como consequência das ações do governo e da disciplina. No final do século XIX, como crítica a essa pedagogia tradicional surge o Movimento Progressista, que tem como precursor John Dewey. Para Dewey (1959), a pedagogia tradicional, também chamada de “Escola Tradicional” se tornava insuficiente frente às inúmeras transformações históricas, sociais e econômicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, principalmente nos Estados Unidos, país de sua origem.

Este Movimento foi responsável por significativas mudanças na educação, que por sua vez era muito conceitual, rigorosa e disciplinar. Seus adeptos defendiam um ensino centrado na vida e no mundo em constantes transformações, sendo o aluno, um participante ativo neste processo.

As ideias de Dewey fazem referência à importância das interações socioculturais para a aprendizagem. Desta maneira, pode-se fazer uma relação entre suas concepções e as de Vigostky, que também advogava uma aprendizagem atrelada a elementos sociais (WONG & PUGH, 2001). O pensamento central de Dewey que tem influência na educação científica é a “experiência”.

Para Wong e Pugh (2001), Dewey transformou-se em um símbolo para o ensino através da experiência e das constantes transformações. Segundo Dewey (1980), no universo há um conjunto infinito de elementos que se relacionam da maneira mais diversa possível. Tudo existe em função dessas relações. Para o autor, no nosso dia a dia as experiências são realizadas constantemente e, desta forma, experiência e aprendizagem não podem ser separadas:

Uma árvore pode ser somente um objeto da experiência visual, pode passar a ser percebida de outro modo se entre ela e a pessoa se processarem outras experiências como a utilidade, aspectos medicinais, econômicos etc. Isso fará o indivíduo perceber a árvore de modo diferente. Depois dessa experiência, o indivíduo e a árvore são diferentes do que eram antes. (DEWEY, 1980, p. 114)

O pragmatismo da filosofia norte-americana, muito influenciou na educação brasileira. Segundo Souza e Martineli 2009, no Brasil o maior

representante das ideias dweyanas foi Anísio Teixeira, que estudou com Dewey e teve contato com suas filosofias nos estados Unidos. Além dele, pode-se citar ainda como representantes de suas ideias no Brasil Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e Francisco Campos.

Tendo a educação à necessidade desta mudança, por estar inserida em uma sociedade em constante transformação, e partindo do princípio de que a educação deve estar atrelada as questões socioculturais aqui daremos ênfase ao ensino de ciências voltado para as atividades investigativas.

O ensino com base na investigação, ainda no século XIX, apresentou três fases, de acordo com Smith (*apud* DEBOER, 2006): *descoberta ou abordagem heurística*, na qual os estudantes teriam que explorar o mundo natural; *a verificação*, em que os alunos deveriam confirmar fatos ou princípios científicos por meio da utilização do laboratório, e o *inquiry*, onde os alunos propõe soluções para algo que eles não sabem a resposta, através de método científico.

O *inquiry* foi incluído na educação científica, através de Dewey, em seu livro *Logic: The Theory of Inquiry*, publicado em 1938. Para ele, havia na educação científica com muito enfoque sobre o ensino de fatos e teorias, sem estimular o raciocínio e as habilidades mentais, ou seja, o aluno era apresentado a um problema com uma solução já pré-estabelecida e um resultado pronto. Dewey discordava desta visão, pois para ele o aluno deveria participar ativamente de sua aprendizagem, propondo um problema para investigarem aplicando seus conhecimentos de ciências aos fenômenos naturais. (BARROW, 2006)

Desta maneira, no ensino de Ciências por investigação, os alunos através da mediação do professor, interagem, exploram e experimentam o mundo, construindo questões, elaborando hipóteses, testando-as e tirando conclusões. (MAUÉS & LIMA, 2006)

Para Hodson (1994), quando os alunos participam de investigações científicas, sejam elas dentro ou fora da sala de aula, aprendem mais sobre a ciência e ampliam mais seu conhecimento conceitual.

De acordo com os pressupostos de Carvalho et al. (2004), uma atividade investigativa não pode ser reduzida a uma simples observação ou manipulação de dados ela deve levar ao aluno a refletir, a discutir, a explicar e a relatar seu trabalho aos colegas. Tal afirmação vem ao encontro das ideias de Dewey, sobre a aprendizagem por experiência e que

leve em conta as relações socioculturais dos educandos.

Sobre esta importante relação da escola com o meio, Cunha vem dizer que “A educação é campo fértil para a filosofia por fornecer o espaço de investigação que esta necessita para testar suas hipóteses sobre o homem, mais precisamente sobre o homem em coletividade”. (CUNHA, 2001, p. 89)

3. *Considerações finais*

Com este trabalho buscou-se desenvolver uma análise teórica sobre a metodologia “*Inquiry*” através da metodologia mão na massa. Com este estudo, possibilitou-se conhecer e discutir um pouco mais sobre essa teoria de aprendizagem, que leva em conta o conhecimento prévio dos alunos, a linguagem oral e escrita, bem como permitir que os alunos traçam suas trajetórias e linhas de pesquisas a fim de dar uma resposta a uma pergunta previamente realizada. Acredita-se que com esta metodologia, o ensino de ciências possa de tornar mais atrativo, dinâmico e participativo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARROW, L. H. A Brief History of Inquiry: From Dewey to Standards. In: *Journal of Science Teacher Education*, n. 17, p. 265-278, 2006.

BORGES, A. T. Novos rumos para o laboratório escolar de ciências. *Caderno Brasileiro*. Ensino de Física. vol. 19, n. 3, p. 291-313, 2002.

CARVALHO, A. M. P. et al. *Ensino de ciências: unindo a pesquisa e a prática*. São Paulo: Thompson, 2004.

CUNHA, Marcus Vinicius da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro *Revista Brasileira de Educação*. n. 17, maio/ago.2001.

DEBOER, G. E. Historical perspectives on inquiry teaching in schools. In: FLICK; LEDREMAN. *Scientific inquiry and nature of science*. Implications for teaching, learning, and teacher education. Springer, 2006.

DEWEY, John. *Democracia e educação*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1959.

_____. *Experiência e natureza: lógica – a teoria da investigação: A arte como experiência: vida e educação: teoria da vida moral*. São Paulo: Abril Cultural, 1980.

HODSON, D. *Hacia un enfoque más crítico del trabajo de laboratorio*. Enseñanza de las Ciencias, 1994.

MATALON, B. La marche des idées scientifiques: évolution ou révolutions? *Sciences Humaines*, vol. 21, p. 24-26, 1998.

WONG, D.; PUGH, Kevin. Learning Science: A Deweyan Perspective *Journal of research in science teaching*, vol. 38, n. 3, p. 317-336, 2001.

ZOMPERO, A. F.; LABURÚ, C. E. Atividades investigativas no ensino de ciências: aspectos históricos e diferentes abordagens. *Rev. Ensaio*, Belo Horizonte, vol. 13, n. 03, p. 67-80, set./dez.2011

OS CANTOS INDÍGENAS MACUXI E TAUREPANG: POSSIBILIDADES

Jucicleide Pereira Mendonça dos Santos (UERR)

cleidemendsan@gmail.com

Devair Antônio Fiorotti (UERR)

devair.a.fiorotti@gmail.com

RESUMO

Os cantos indígenas tradicionais fazem parte das práticas culturais dos povos indígenas de Roraima. Os cantos indígenas são considerados como poesia oral e foram coletados pelo projeto Pantan Pia' e proporcionaram material da tradição indígena como base para esta análise. O método utilizado para esta análise foi revisão bibliográfica, análise dos áudios e das partituras dos cantos indígenas. Este estudo se mostra relevante não só porque permite relacionar a poética com a linguagem musical, temas de grande interesse para a literatura e para a música, mas, também, porque busca a valorização das culturas indígenas numa tentativa de compreendê-los como sujeitos suscetíveis às transformações da sociedade a partir de suas tradições e suas respectivas línguas. A poética (ZUMTHOR, 1997) passa a reintegrar a cultura de um grupo pela memória coletiva, uma arte coletiva. Existe uma diversidade na poesia e melodia dos cantos em macuxi e taurepang. A transcrição dos cantos para partituras leva em consideração a musicalidade e mecanismos poéticos das artes verbais indígenas como parte integrante da composição (ROTEMBERG, 2006). A proposta deste artigo é estudar a composição da estrutura dos cantos indígenas, tanto no âmbito poético como no âmbito musical, utilizando a poesia e as melodias transcritas na partitura.

Palavras-chave: Poesia oral. Poética. Música.

Desde a época de Cabral, os povos indígenas no Brasil sofreram um declínio no número populacional por diversos fatores. Inúmeras tradições se perderam e no âmbito musical não foi diferente, contudo há muitas descobertas a serem feitas, estudadas e compreendidas. Na cultura indígena, afirma Milton Sgambatti Júnior (2013), não há diferença entre tocar um instrumento rudimentar e um violino. O primeiro som que nasce em sua cultura é o barulho das águas. Caminhar para eles é uma arte, ascender o fogo é uma arte, mantê-lo aceso é uma arte, viver para eles é uma arte.

Apesar de parte da população indígena ter reinventado sua arte, sua voz continua inaudível para grande parte da sociedade brasileira, e isto tem sido motivo de reflexão para os estudiosos da etnomusicologia. As vozes dos xamãs, pajés e caciques, assim como outros cantos étnicos têm se tornado opacas, mesmo sendo faladas ou cantadas. De certa forma

como afirma Rosângela Tugny,

[...] suas vozes e suas músicas costumam sofrer um esvaziamento, uma perda de sentido quando chegam aos ouvidos dos brancos: de fato não são escutadas. [...] Trazem para a sua arte algumas melodias, alguns ritmos, alguns instrumentos [...] dá nosso estranho arrebatamento diante dos músicos índios quando chegam aqui, com seus corpos na cidade, na universidade, em nossos bairros. (TUGNY, 2006, p. 9)

Outra prática comum é ouvir as pessoas tentando dissociar a cultura roraimense, por exemplo, da cultura indígena, como se fosse possível fazê-lo. Comportamentos como estes, pressionam os indígenas e fomentam conflitos internos e questionamentos sobre suas identidades. Apesar de originários da terra *brasilis*, não há exagero em dizer que as tradições musicais indígenas estão esquecidas no pensamento social e musical brasileiro.

Os cantos indígenas, objeto deste artigo, foram registrados pelo projeto *Panton Pia'*, criado por Devair Antônio Fiorotti e financiado pelo CNPq há sete anos, coleta narrativas nas terras indígenas São Marcos e Raposa Serra do Sol. Já são 37 entrevistados, de 24 comunidades. Um dos focos da pesquisa são os cantos, que já foram coletados mais de 100, nas línguas macuxi e taurepang. Neste trabalho, os cantos indígenas são considerados poesia oral. Zumthor (1997) fala que o simbolismo integrado ao exercício fônico se manifesta no emprego da linguagem e é aí que se enraíza toda a poesia. O autor também descreve as qualidades materiais da voz: o tom, o alcance, o timbre, a altura, o registro e cada uma delas o costume liga um valor simbólico. A voz é tida como um objeto e é em torno deste objeto que fecha e solidifica o laço social, enquanto toma forma uma poesia. “O sopro da voz é criador” (p. 12).

Rothemberg (2006) em seus estudos sobre a poesia ameríndia considera a musicalidade e os mecanismos poéticos das artes verbais indígenas como parte integrante da composição. A poesia é coletiva, ainda que não se conheça o poeta, pois ela expressa os sentimentos de uma coletividade. Infelizmente existem registros de materiais como estes que não são fidedignos e mostram a falta de conhecimento estrutural da língua tornando o estudo da palavra poética, insuficiente.

O método utilizado aqui é de revisão bibliográfica, áudios dos cantos e as partituras dos cantos indígenas. Este estudo mostra-se relevante não só porque permite relacionar a poética com a linguagem musical, mas porque busca a valorização das culturas indígenas numa tentativa de compreendê-las como sujeitos suscetíveis às transformações da so-

cidade a partir de suas tradições e suas respectivas línguas. Aqui, é apresentada a análise de um canto, tendo em vista o caráter ainda provisório da pesquisa aqui iniciada.

No Brasil são muitos os povos indígenas e diferentes entre si. Cada povo tem seus usos, costumes próprios, com atitudes estéticas, crenças religiosas, organização social, filosofias e características como resultado de vidas acumuladas e desenvolvidas em milhares de anos. As línguas dos povos indígenas brasileiros são adequadas e expressivas no meio social em que esses povos têm vivido. Apesar das diferenças, elas compartilham do que é comum a todas as línguas do mundo, a capacidade de comunicar-se pela linguagem.

A afinidade entre poesia e música é explorada desde os tempos remotos pelos pré-românticos e românticos, especialmente na filosofia e nos estudos literários. O etnógrafo alemão Theodor Koch-Grünberg documentou materiais sonoros indígenas no norte do Brasil e no sul da Venezuela no período de 1911-1913. Foram 49 cilindros com músicas tocadas e cantadas por membros das etnias macuxi, taurepang, iecuanamaiongong (família linguística do caribe) e uapixana (família aruaque). Outros 36 cilindros foram gravados em 1913 contendo cantos e peças de músicas contendo flautas dos baniva (família aruaque). (GALUCIO, 2009)

As comunidades indígenas roraimenses são diversificadas, e a aproximação entre os povos indígenas e suas culturas permitiu o compartilhamento de elementos culturais que hoje se vê nas comunidades, e entre eles estão os cantos indígenas. Este estudo contempla uma diversidade de cantos nesta coleção de músicas que estão classificados em parixara, tucui, marapá e arerua. (FIOROTTI, 2015)

Nesse contexto, destacam-se projetos que buscam a valorização das culturas indígenas, a coleta desses materiais da tradição indígena proporciona subsídio para este estudo, como é o caso do Projeto Panton Pia⁷, que resultou na elaboração de materiais como quatro livros (no prelo). O quarto volume é dedicado a cantos tradicionais macuxi e taurepang. O acervo é composto de 81 cantos indígenas tradicionais em macuxi e taurepang. Estes cantos foram gravados em áudio e sua poesia organizada no livro *Panton Pia*, vol. IV: Cantos tradicionais taurepang e macuxi (no prelo). Os intérpretes Manaaka e Yauyo (Terêncio Luiz Silva e Zenita de Lima, da comunidade Ubaru, macuxi de Roraima, Brasil) são as pessoas que gravaram os áudios disponíveis das músicas e seu Terên-

cio canta nas línguas indígenas macuxi e taurepang e junto ao professor Devair Fiorotti traduziram os cantos para o português.

Os cantos, principalmente o parixara, têm sido bastante divulgados mesmo na cidade de Boa Vista. O parixara é um ritmo indígena e hoje é o mais difundido em Roraima, especialmente depois do movimento cultural Roraimeira, que difundiu a dança e cita o vocabulário indígena em várias de suas músicas (FIOROTTI, 2015). O tucui é um canto mais relacionado com a sabedoria dos pajés, que tratam de intervenções feitas na natureza como: chamar chuva e acalmar trovões. São dançados de forma coletiva com apetrechos de saias de fibras (buriti) e ornamentos de pássaros empalhados como o beija-flor que é o que dá significado ao nome tucui (*Ibidem*). O marapá tem como significado morcego, que segundo relatos indígenas seriam canções de danças noturnas ou canções de ninar (*Ibidem*). Os areruia, que significa aleluia, são cantos que surgiram do contato com o não índio, podendo serem vistos como uma imitação do parixara, originado das missões religiosas (*Ibidem*).

Os cantos indígenas fazem parte das tradições indígenas e eram passados de geração para geração. Eram, pois hoje é difícil encontrar na região estudada jovens que sabem tais cantos. É importante ressaltar que os cantos indígenas tradicionais são constituídos de uma língua antiga e não contemporânea. Segundo Fiorotti,

Eram todos cantos oriundos de já idosos e da tradição oral. Os cantos, assim como as rezas e superstições, têm sido pesquisados por mim há algum tempo. Tenho encontrado neles referências que não mais são do uso contemporâneo: no vocabulário, no conteúdo, principalmente há referências há uma realidade mítico-histórica que praticamente não existe na maioria das comunidades, destacadamente nos mais jovens: histórias como do lago Piri-Piri, do Rato; evocações em rezas de Insicran, Aniquê, como se fossem deuses. Os cantos, segundo Seu Terêncio, pertencem a uma época em que essa realidade mítico-histórica era efetiva na vida dos indígenas dessa região (FIOROTTI, 2015, p. 9, no prelo)

Esses cantos indígenas tradicionais são constituídos de uma língua antiga e não contemporânea. Muitas vezes, trata-se de um vocabulário tão antigo que nem mesmo os intérpretes indígenas das canções puderam traduzi-los (FIOROTTI, 2015). Embora constituídos de princípios e propriedades comuns, as línguas estão sujeitas a um grande número de fatores de instabilidade e variação que acabam por determinar fortes tendências a constantes alterações. As alterações linguísticas que ocorrem nas comunidades vão constituir diferenças entre as falas. Como consequência, algumas línguas, mesmo se diferenciando substancialmente, conser-

vam elementos comuns. (RODRIGUES, 2002)

Isso reforça o fato de que o trabalho que tem sido feito quanto ao estudo dos cantos indígenas é relevante tanto para os povos indígenas, quanto para a sociedade em geral. As abordagens dos múltiplos aspectos da música: o lúdico, o sagrado, o social, o religioso e até mesmo o filosófico vão para além do que já se conhece por música, os chamados profissionais e comerciais. (TUGNY, 2006)

As tradições musicais indígenas estão praticamente esquecidas no pensamento social e musical brasileiro. Com a realização de estudos sobre as tradições indígenas, tem surgido a busca por uma consciência e superação desse esquecimento.

Dentre os teóricos que fundamentam a possibilidade de se falar nos cantos indígenas como poéticos, é possível citar Paul Zumthor (1997), que reconhece a inconstância do conceito de literatura, tal qual faz Eagleton (1997), alertando inclusive para o fato de que o termo “literatura” no contexto dos indígenas possa ser um termo vazio, razão pela qual Zumthor opta por utilizar o termo “literatura oral”. Além disso, Jerome Rothenberg (2006) apresenta a noção de “poemas primitivos”, concebendo o primitivo como um termo a ser usado com restrições, como complexo e não como algo atrasado ou inferior. Nesse caso, esses textos são entendidos como uma arte coletiva, pois a sua origem pertence a uma memória coletiva.

A cultura, nesse sentido, é entendida como algo semiótico (GERTZ, 2014), que se estabelece a partir das relações com estruturas significativas entre os indivíduos, como os símbolos. Os sistemas organizados de símbolos significantes de certo modo controlam o comportamento do homem, e a cultura compreende tais padrões, não como ornamento da existência humana, mas como uma condição essencial de sua especificidade.

Além disso, nestes textos, as palavras se tornam cantos mágicos que fazem o objeto, “não representam a fala sobre ele, mas é a sua própria essência por meio de uma poesia que não diferencia música, som, dança e palavra” (SGAMBATTI JÚNIOR, 2013, p. 3). Há uma transformação da palavra quando proferida ou ouvida e com a qualidade da música e da dança associada a ela, é possível perceber essa transformação da palavra em corpos tangíveis.

Na poesia oral, a mensagem se oferece a uma audição pública, por

outro lado a escritura se oferece a uma percepção solitária. No texto poético oral, as marcas são mais densas e o texto oral nunca preenche inteiramente o seu espaço semântico. A poesia oral, em sua função se manifesta em relação ao horizonte da expectativa dos ouvintes. A definição de Zumthor (2000, p. 69) para poética oral, mostra que ele entende a poesia como uma pulsão de ser na linguagem e que “toda palavra poética aspira a ser dita, a ser ouvida”. A escolha do termo poética oral, ao invés de literatura oral é decorrente do paradoxo que a palavra literatura carrega quando se une à oralidade.

Nos cantos indígenas tradicionais pode-se ter acesso não só a poesia, mas também a melodia. Como foi dito anteriormente os cantos indígenas são considerados poesia oral. Zumthor (1997) ao falar sobre a poesia oral diz que a língua transita pela voz, isto é a existência física que se impõe a nós com uma força de choque de um objeto material. É possível que este mesmo pensamento possa ser de forma analógica, aplicado à música escrita, a partitura, e a sua execução; especialmente naquelas em que o compositor não deixou indicação, assim como nos cantos indígenas. (VALENTE, 1999)

O termo "poética oral" totaliza uma produção de caráter sonoro, conduzida pela voz, dirigida a um público e caracterizada pelo coletivo que representa uma determinada sociedade em que é produzida. Neste caso, representa os povos macuxi e taurepang; segundo Zumthor (2000, p. 87), “a performance é o ato pelo qual um discurso poético é comunicado por meio da voz e, portanto, percebido pelo ouvido”. Os cantos indígenas mostram essa performance por meio de um discurso poético, onde as múltiplas visões de mundo, e todo o complexo cultural, social e emocional associados as línguas macuxi e taurepang aqui, são apresentadas através de seus cantos.

A poética também pode indicar um ato poético em si, como uma ressignificação semântica de certos elementos ligados à palavra e seu significado dentro de um contexto, mas também pode se aplicável a qualquer outro objeto ou entendimento para que assim possa ressignificar um valor já atribuído, produzindo novos sentidos. Esse processo está intimamente ligado ao imaginário, em que a atribuição de significados é uma constante. A poesia primitiva, tão falada por Rothemberg, mostra a poesia ligada ao canto, indiferenciada, anônima e coletiva. A poesia se subordina a música e, por vezes, à coreografia. (SPINA, 2002)

Quando se fala da poesia oral é importante salientar o conheci-

mento das línguas, suas características e como são obtidos por meio de estudos histórico-comparativos que observa correspondências regulares de sons, de palavras e de formas gramaticais. A língua macuxi se associa à taurepang com palavras semelhantes, por exemplo, na perda da sílaba final de algumas palavras e substituída por uma oclusão glotal (RODRIGUES, 2002). Uma das características da poesia é nos remeter através dos versos, uma sonoridade referente a algo que está no texto. A composição rítmica e os sons dos fonemas fazem parte dessa construção.

Para estudiosos como R. Finnegan, as canções, bem como outras formas poéticas orais, possuem características próprias, dentre as quais são tidas como essenciais a utilização da voz. Para discutir a natureza literária e poética dos cantos será imprescindível fazer uma distinção entre poesia escrita e poesia oral, porque os gêneros literários orais possuem diferentes potencialidades referentes à literatura escrita, um aspecto importante para apreciação e para a análise do canto como um modo de expressão estética (FINNEGAN *apud* GESSA 2010). Nos cantos a escrita deixa de possuir somente o valor de referência absoluta, exclusivo do pensamento e do discurso poético, passando a ser uma ferramenta entre muitas disponíveis no processo de criação, transmissão e performance de um poema.

Tavares (2005) afirma que a poesia busca usar a sonoridade das palavras e do ritmo das frases para criar uma impressão de música; sugere imagens através das palavras que estimulem indiretamente os cinco sentidos e tenta evocar ideias através de palavras que traduzem noções abstratas. Há poetas que sabem criar música em seus versos. Eles unem as palavras, tiram sonoridades inesperadas delas, criam ritmos complexos e com cadências. Por vezes pessoas que não conhecem a língua em que os versos foram escritos, conseguem perceber e admirar a música que existe no poema.

A sonoridade dos versos tem muito a ver com a variedade de vogais e consoantes das palavras que se escolhe para a composição estrutural da poesia. Pode-se evitar a repetição excessiva de sons, como optar por uma repetição proposital de sons para dar efeitos na criação; da associação de ideia entre imagem e sons contidos nos versos, a mente aceita analogias para que se perceba o que o poeta quer transmitir. O efeito da música no verso não está restrito a algumas repetições de sons, mas pela combinação de sons diferentes para combinar palavras, de formas a explorar a riqueza sonora da língua. Há poetas talentosos nesse trato da língua. (TAVARES, 2005)

A rima é um dos recursos mais utilizados pelo poeta para explorar a sonoridade das palavras. São sons que repetem em intervalos regulares criando um ritmo e despertando no leitor a expectativa de que mais adiante aquele som vai reaparecer, e às vezes em outra palavra. São muito comuns nas músicas brasileiras as estrofes em forma de quadras ou quadrinhas. São quatro versos, cada um com sete sílabas, o segundo verso e o quarto verso rimam entre si. É uma herança dos portugueses presentes no folclore e na literatura, a ponto de nosso ouvido estar acomodado ou acostumado a esse formato. “A quadra é a forma poética mais simples da nossa língua”. (TAVARES, 2005, p. 35)

Ao se falar de sonoridade na poesia, não significa falar da sonoridade das palavras, que possivelmente aproximaria música de poesia. Segundo Ferraz (2005) existe musicalidade na poesia e maneiras de se ouvir uma música e de perceber elementos musicais através de um poema. Os artificios são muitos durante uma composição: criar uma harmonia, uma batida rítmica clara, criar pequenos ciclos, usar sonoridades estranhas ou optar por sonoridades já aceitas. “Tornar sonora uma estrutura de relações”. (p. 35)

Ferraz afirma que

[...] os primeiros passos de uma peça são os desenhos desta cantinela, deixando claro a quem ouve que existe uma sonoridade em círculo (um intervalo musical, algumas notas, um som concreto, um tipo de ressonância, um gesto, uma figuração melódica ou harmônica) [...] (FERRAZ, 2005, p. 36)

A música passa a ser pensada por evidências catalogáveis como: os temas recursivos, as sequências seriais e harmônicas e por pequenos pontos circulantes que estão dentro das evidências catalogáveis. Não se pensa em um tema, mas pequenos componentes deste tema. A prática de preservação do silêncio teve início no século passado, mas persiste até os dias de hoje com algumas ressalvas. O silêncio está ligado diretamente à estética da linguagem musical. (VALENTE, 1999)

São elementos que podem ser observados durante a análise que será realizado mais adiante. A composição da estrutura da poesia tem certa proximidade com a composição da estrutura musical porque trata de elementos semelhantes pelo uso da voz. As peculiaridades percebidas na melodia e temática da poesia dos cantos também poderão ser apreciadas na próxima parte do texto. Uma das vertentes estudadas é interrogar a parceria entre as duas modalidades: o processo de articulação entre texto poético verbal e texto musical. Estudar o modo como ambas se veiculam

e se adequam na construção dos fatos de palavra cantada diante da intervenção da voz humana (MATOS, 2008). A composição estrutural da poesia: repetição de sons, combinação de sons, ritmo, silêncio, acentuação melódica, imagem e sons. (TAVARES, 2005)

A composição estrutural da música basicamente se organiza assim: melodia, harmonia, ritmo, pequenos ciclos, sonoridades estranhas ou já aceitas, notas musicais, intervalos musicais, e temas (VALENTE, 1999). A composição das notas musicais é uma atividade formalizada, pois na música ocidental são utilizados os códigos musicais tradicionais, eles requerem um conhecimento prévio a respeito das regras e normas estabelecidas há muitos séculos. Nos cantos abordados em geral são melodias feitas com cinco a seis notas, o ritmo é sincopado, as músicas praticamente são cantadas no mesmo tom sem instrumento de acompanhamento harmônico. No ato de compor música não existe uma fórmula composicional.

Os cantos foram feitos inicialmente pelos povos indígenas de forma empírica, não houve necessidade de conhecimento formal da teoria musical. Na tradição da música ocidental, faziam afirmações de que sons que procedessem de um instrumento convencional não poderiam ser utilizados nas composições, estes seriam considerados ruídos se ocorressem no momento da execução. Nos cantos indígenas a melodia é acompanhada por chocalho, flauta entre outros instrumentos artesanais. Estes funcionam como adereços da melodia que expressam elementos simbólicos dos mitos indígenas.

A ligação da música com o som, não é organizar os sons das notas, mas a organização sonora. Nos cantos indígenas, caso em estudo, podemos observar no trecho que se segue a combinação de sons abordados no parágrafo anterior. No canto “Parixara 1”, a repetição de sons ocorre com a mesma palavra, reforçando a ideia de encontro entre a água “*uyepori’na*”:

Parixara 1

Autor e compositor:

Tradução: Terêncio Luiz Silva e
Devair Antônio Fiorotti

Voz

Chocalho

7
Vz A - pa - ru - ya u - ye - o ri' - na u - ye - po - ri' - na
Ch

11
Vz I - wñi - ti ra - mo - no - ri - po u - ye - po - ri' - na
Ch

15
Vz A - pa - ru - ya uye - po - ri' - na u - ye - po - ri' - na
Ch

Na apresentação da partitura neste parígrafo, o chocalho marca o tempo 1, ou tempo forte da melodia, e dá base para a poesia/melodia. É perceptível tanto na sonoridade do canto, quanto na visibilidade da poesia com a repetição de palavras seja nas notas graves, seja nas notas agudas que reforçam a temática da poesia, o encontro “uyepori’na”, com a água que o encontra. São seis notas que fazem parte da composição melodia deste canto: do#, mi, fa, fa#, sol e lá. Este fator é importante porque inicialmente há uma repetição da nota grave na mesma palavra “pori’na” por diversas vezes. O silêncio também pode ser analisado, pois existe nas pausas de vírgulas e pontos da poesia, enquanto que na forma musical são representadas pelas figuras de pausas. A imagem que os sons produzem são bem visíveis quando se conhece o que está sendo dito. A acentuação melódica pode ser observada na sílaba mais forte da palavra que recebe notas mais agudas para acentuar a palavra cantada. São inúmeras possibilidades que podem ser estudadas e analisadas profundamente, mas o objetivo aqui é mostrar essas possibilidades. Possibilidades de pensar a música indígena e sua relação com o texto poético ali presente.

A poesia dos cantos indígenas expressa recursos linguísticos e musicais que apresentam a sonoridade dos elementos poéticos e musicais para análise neste estudo. Estes relacionam-se entre si e proporcionam muito material para analisar a melodia e a poesia de forma que conseguem dialogar pelo conjunto de elementos que compõem a poesia oral. A sonoridade das palavras e a sonoridades dos sons das notas musicais deram subsídio para este estudo direcionado aos cantos, mas também para

novas pesquisas. Os elementos poéticos que compõem a estrutura da poesia que podem ser analisados são: repetição de sons, combinação de sons, ritmo, silêncio, acentuação melódica, imagem e sons. Já os da composição musical são: a melodia, ritmo, pequenos ciclos, sonoridades estranhas ou já aceitas, notas musicais, intervalos musicais, e temas. O estudo proposto neste artigo abre um leque de elementos que podem ser averiguados na poesia contida nos cantos indígenas. Traz uma visualização musical mais detalhada desta relação, não só por este viés, mas de outras possibilidades de divulgação e de reconhecimento da cultura indígena em sua essência, em suas tradições, visão de mundo, e as línguas macuxi e taurepang sendo divulgadas por seus cantos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CASTRO, Eduardo Viveiro. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. *O Que nos Faz Pensar*, n. 18, p. 347-399, set. 2004. Disponível em: <http://www.oquenofazpensar.com/adm/uploads/artigo/perspectivismo_e_multipluralismo_na_america_indigena/n18edu_ardoViveiros.pdf>. Acesso em: 20-04-2015.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. Trad.: Waltesir Dutra. Revisão da tradução: João Azenha Jr. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

FERRAZ, Silvio. *Livro das sonoridades: notas dispersas sobre composição – um livro de música para não músicos ou de não músico para músicos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2005.

FIOROTTI, Devair Antônio. *Panton Pia'*, vol. IV: cantos tradicionais taurepang e macuxi. Intérpretes: Manaaka e Yauyo. Trad.: Terêncio Luiz Silva e Devair Antônio Fiorotti, 2015. [No prelo]

GALUCIO, Ana Vilacy. *Theodor Koch-Grünberg: documentando culturas indígenas no início do século XX*. Belém, vol. 4, n. 3, p. 553-556, set./dez.2009.

GEERTZ, Clifford. *As interpretações das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 2014.

GESSA, Marília. Ritmo e poesia em performance: uma análise das relações entre texto e música no Rap do Racionais MC'S. *Anais do I Seminário Brasileiro de Poéticas Orais: Vozes, Performances, Sonoridades*, 20 a 22 de outubro de 2010. Universidade Estadual de Londrina, p. 480-

500. Disponível em:

[http://www.academia.edu/884434/Ritmo e Poesia em Performance Uma análise das relações entre texto e música no rap dos Racionais MC s](http://www.academia.edu/884434/Ritmo_e_Poesia_em_Performance_Uma_an%C3%A1lise_das_rela%C3%A7%C3%B5es_entre_texto_e_m%C3%BAsica_no_rap_dos_Racionais_MC_s) Acesso em: 27-11-2015.

GONÇALVES, Agnaldo José. *Laokoom revisitado: Relações homofolológica entre texto e imagem*. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1994.

MATOS, Claudia Neiva de; TRAVASSOS, Elizabeth; MEDEIROS, Fernanda Teixeira de. Palavra cantada: ensaios sobre poesia, música e voz. In: MATOS, Claudia Neiva de. *Poesia e música: laços de parentesco e parceria*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2008.

RODRIGUES, Aryon Dall’Igna. *Línguas brasileiras: para o conhecimento das línguas indígenas*. São Paulo: Loyola, 2002.

ROTHENBERG, Jerome. *Etnopoesia no milênio*. Org.: Sergio Cohn. Trad.: Luci Collin. Rio de Janeiro: Azougue, 2006.

SGAMBATTI JUNIOR, Milton. *Poética indígena: um ensaio sobre a origem da poesia*, 2013. São Paulo. Disponível em:

[http://www4.pucsp.br/revistafronteiraz/numeros anteriores/n3/download/pdf/poetica_indigena.pdf](http://www4.pucsp.br/revistafronteiraz/numeros_anteriores/n3/download/pdf/poetica_indigena.pdf). Acesso em: 29-07-2015.

SPINA, Segismundo. *Na madrugada das formas poéticas*. 2. ed. São Paulo: Ateliê, 2002.

TAVARES, Braulio. *Contando histórias em versos: poesia e romanceiro popular no Brasil*. São Paulo: Editora 34, 2005.

TUGNY, Rosângela Pereira de; QUEIROZ, Rubem Caixeta de. *Músicas africanas e indígenas no Brasil*. Orgs.: Rosângela Pereira de Tugny; Rubem Caixeta de Queiroz. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

VALENTE, Heloisa de Araújo Duarte. *Os cantos da voz: entre o ruído e o silêncio*. São Paulo: Annablume, 1999.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. Trad.: Jerusa Pires Ferreira, Maria Lúcia Diniz Pochat, Maria Inês de Almeida. São Paulo: HUCITEC, 1997.

_____. *Performance, recepção e leitura*. Trad.: Jerusa Pires Ferreira, Suelly Fenerich. São Paulo: PUC-SP, 2000.

**OS DESAFIOS DO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL TEOREMA
PARA A DEMOCRATIZAÇÃO
DO ACESSO AO ENSINO SUPERIOR:
RESULTADOS E AÇÕES NO ANO DE 2015**

Simone Rodrigues Barreto (UENF)
sibarreto@gmail.com

Carine Lavrador de Farias (UENF)

Talita Vieira Barros (UENF)

tv.barros@yahoo.com.br

Paulo Cesar dos Santos (UENF)

Janie Mendes Jasmim (UENF)

janie@uenf.br

Almy Junior Cordeiro de Carvalho (UENF)

almy@uenf.br

RESUMO

Os cursos pré-vestibulares sociais se tornam necessários devido à concorrência e à defasagem em grande parte da educação básica da rede pública, pois reforçam a aprendizagem do aluno por meio de uma revisão das matérias e da resolução dos exercícios, dando ênfase à avaliação do exame nacional do ensino médio (ENEM). Este artigo analisa a contribuição do Pré-Vestibular Social Teorema para a democratização do acesso ao ensino superior na região Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro. Para este estudo foram feitas a revisão bibliográfica sobre o tema e a análise de uma série de dados estatísticos produzidos pelo curso. O objetivo do pré-vestibular Teorema é oferecer alternativas concretas aos alunos que, ao longo do ensino fundamental e médio, não tiveram oportunidade de desenvolver suas capacidades de aprendizagem nos padrões hoje exigidos para garantir seu ingresso no ensino superior, seja pela baixa qualidade do ensino recebido, seja pelas questões sociais e econômicas envolvidas no processo de escolarização.

Palavras-chave: Pré-vestibular social. Educação inclusiva. Ensino superior.

1. Introdução

De acordo com a UNESCO, no Brasil, a oferta da educação alterou-se significativamente a partir dos anos 90, saindo de 430.473 matrículas no ensino superior na década de 1970 para 1.540.080 na década de 1990, entre instituições públicas e privadas. Apesar desse intenso crescimento observado, o percentual de acesso dos jovens é ainda muito restrito abrange 19% na faixa etária de 18 a 24 anos (PNAD, 2009). Comparando a situação brasileira com a de outros países mais desenvolvidos,

percebe-se que o acesso ao ensino superior, em 1997, já atingia 45% dos jovens de 18 a 21 anos nos EUA e 69% na Coreia do Sul.

No Brasil, a Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996) ressaltam a promoção da inclusão educacional como elemento componente da nacionalidade, reconhecendo-a como direito de todos, independentemente de etnia, gênero, idade, condições econômicas, sociais, físicas e mentais.

Segundo Bastos (2010), um estudo recentemente divulgado pelo IPEA (CASTRO et alii, 2009), com base nas informações da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) de 2007, a população brasileira de jovens entre 15 e 29 anos alcançava cerca de 49,8 milhões de pessoas, correspondendo a 26,5% da população total. Destes, 29,8% podiam ser considerados pobres, pois apresentavam renda familiar per capita de até meio salário mínimo. Dos jovens de 15 a 17 anos, somente 47,9% estavam cursando o ensino médio, etapa adequada para essa faixa etária, e apenas 13% dos jovens de 18 a 24 anos frequentavam o Ensino Superior em 2007.

Para a autora, o número de jovens das camadas mais baixas que se encontram nas universidades ainda é insignificante e considera inadiável e relevante uma política pública que estabeleça metas de inclusão.

Apesar dos recentes investimentos destinados à ampliação do acesso ao ensino fundamental e médio em nosso país, esse esforço não foi acompanhado pela melhoria de qualidade desses cursos na rede pública. Além disso, problemas diversos refletem na dinâmica de transição do ensino médio ao superior, criando historicamente obstáculos reais para grande parcela da população quanto às suas possibilidades de aprimoramento educacional e de mobilidade socioeconômica por meio da formação universitária. (BASTOS 2010, p. 124-125)

O município de Campos dos Goytacazes, o maior do interior fluminense, é um polo universitário, com dezenas de universidades privadas e públicas, entre elas a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF), o campus da Universidade Federal Fluminense (UFF), a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFFRJ), o Instituto Federal Fluminense (IFF). Todas juntas oferecem expressiva oferta de vagas em graduações de áreas distintas, que vão de licenciaturas a cursos superiores de tecnologia e engenharias.

O polo recebe candidatos para a educação de nível superior de vá-

rios municípios ao redor e também de cidades da região, como também dos estados vizinhos Minas Gerais e Espírito Santo. Pode-se observar que, mesmo com a oferta de cursos bem ampliada, o acesso à universidade pública ainda está distante das camadas menos favorecidas da região Norte Fluminense, uma vez que há necessidade de preparação para conseguir tais vagas concorridas por candidatos de todo o estado fluminense e dos estados vizinhos.

Muitos candidatos do interior fluminense são oriundos da escola pública, já que suas famílias ganham entre um e/ou dois salários mínimos. Além da questão socioeconômica, há um *déficit* na qualidade do ensino em Campos dos Goytacazes, observada a partir das últimas duas avaliações do índice de educação básica (IDEB), em que o município ocupou os últimos lugares de desempenho educacional do ranking no Estado do Rio de Janeiro.

Neste cenário, os cursos pré-vestibulares sociais se tornam necessários devido à concorrência e à defasagem na educação básica da rede pública, pois reforçam a aprendizagem do aluno por meio de uma revisão das matérias, juntamente com a resolução dos exercícios, dando foco à avaliação do exame nacional do ensino médio (ENEM).

Desse modo, observamos que o acesso à universidade pública ainda é uma realidade distante da maioria dos jovens das camadas mais baixas da sociedade e no interior do estado do Rio de Janeiro. Motivado por este *déficit* educacional na esfera do ensino superior é que há 11 anos o curso pré-vestibular social Teorema foi idealizado e colocado em prática por alunos da pós-graduação dos diversos programas da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF) e apoiado pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (PROEX).

Ao longo de sua trajetória, o pré-vestibular social Teorema vem preparando centenas de alunos para as provas de acesso às universidades, colaborando para a aprovação e inclusão desses alunos nos espaços acadêmicos. O curso, com aulas e material didáticos gratuitos, contempla alunos da rede pública e privada de Campos dos Goytacazes e municípios vizinhos do Norte Fluminense que já concluíram ou estão nos últimos anos do ensino médio e que veem na universidade o sonho de um futuro melhor, mas não têm condições de arcar com os custos dos cursos preparatórios particulares.

Portanto, este artigo analisa a contribuição do pré-vestibular social Teorema para a democratização do acesso ao ensino superior na região

Norte Fluminense. Para este estudo foram feitas revisão bibliográfica sobre o tema e análise de dados estatísticos produzidos pelo curso, obtidos por meio de questionários aplicados aos alunos matriculados em 2015.

O trabalho destaca como desafio a inclusão de alunos de baixa renda no ensino superior no interior do estado do Rio de Janeiro. O pré-vestibular Teorema é entendido como um passo na direção de oferecer alternativas concretas aos alunos que, ao longo do ensino fundamental e médio, não tiveram oportunidade de desenvolver suas capacidades de aprendizagem nos padrões hoje exigidos para garantir seu ingresso no ensino superior, seja pela baixa qualidade do ensino recebido, seja pelas questões sociais e econômicas para alcançar a escolarização.

2. O pré-vestibular teorema e suas ações

O curso iniciou suas atividades em 2004, oferecendo aulas presenciais de segunda a sexta-feira, no horário noturno, com as disciplinas ministradas divididas em biologia i, biologia ii, biologia iii, matemática i, matemática ii, física i, física ii, história do brasil, história geral, geografia, química orgânica e inorgânica, inglês, português, literatura e redação. A cada ano letivo, são aplicados três simulados, seguindo os moldes do exame nacional do ensino médio (ENEM), ou seja, com questões objetivas e uma redação.

A avaliação do curso pré-vestibular social Teorema é medida por meio do índice de aprovação nos vestibulares (importante frisar que há instituições que mantêm seu próprio vestibular, como o IFF). Em 2014, vinte e quatro dos alunos que frequentaram os bancos do curso pré-vestibular Teorema foram aprovados para cursos superiores da UENF, IFF, UFF e universidades privadas da região. Nos anos anteriores a aprovação também foi alcançada por dezenas de alunos.

O corpo docente do pré-vestibular é formado por alunos dos cursos de mestrado e doutorado da UENF, muitos dos quais com trabalhos científicos publicados. Mesmo assim, os professores são submetidos a um processo seletivo que tem por finalidade avaliar a capacidade didática e domínio da disciplina. A principal finalidade do curso é atender de forma gratuita a comunidade regional de maneira geral, bem como funcionários da UENF e seus dependentes.

Em 2014, o curso trouxe uma novidade com o objetivo de manter e ainda melhorar o padrão de excelência em ensino preparatório ao vesti-

bular: a plataforma Moodle, uma ferramenta do sistema de ensino a distância, permitindo a ampliação do acesso do aluno a todo conteúdo ministrado pelos professores dentro da sala de aula. Assim, o aluno da modalidade presencial podia rever todo conteúdo dado pelo professor, além de tirar suas dúvidas on-line.

Em 2015 foi incorporado ao curso o material didático, totalmente gratuito. São apostilas elaboradas pelos professores do curso, divididas em módulos, que servem de apoio aos estudos, com teoria e exercícios, tanto para os alunos presenciais como os alunos do EaD.

O material didático foi impresso tanto para os alunos do curso presencial como para os alunos que utilizam a plataforma Moodle. Segundo Silva (2015), “o material didático impresso é muito utilizado e bem aceito pelos educandos tanto do ensino presencial quanto a distância. É uma forma que o educando possui de interagir com o conhecimento”.

Outra atividade desenvolvida pelo pré-vestibular Teorema é a mostra de profissões. Já foram realizadas quatro edições. Na ocasião, profissionais de diferentes áreas são convidados a ministrar palestras aos estudantes sobre o dia a dia de suas profissões. O intuito do evento, que é aberto a estudantes de outras instituições, é ajudá-los a escolher a profissão. Em 2015, em parceria com a Universidade Federal Fluminense (UFF), foi realizado também, paralelamente à mostra, um teste vocacional.

3. Perfil da população atendida pelo curso

Para chegar aos dados apresentados a seguir, foi aplicado um questionário com 28 questões socioeconômicas aos alunos frequentantes do curso em junho de 2015. Dos 80 alunos frequentantes na data citada, foram obtidas para a pesquisa 48 respostas válidas.

A quantidade de alunos matriculados no curso em 2015 chegou a 200, além de uma longa lista de espera. Mas no decorrer dos meses, alguns desistiram do curso devido à dificuldade de conciliação da longa jornada de trabalho e estudos, por falta de recursos para se manter fora de casa por tantas horas, entre outras dificuldades.

3.1. Gênero

Pela análise da **Fig. 1** podemos observar que existe um maior número de inquiridos do sexo feminino, que corresponde a 64,58%.

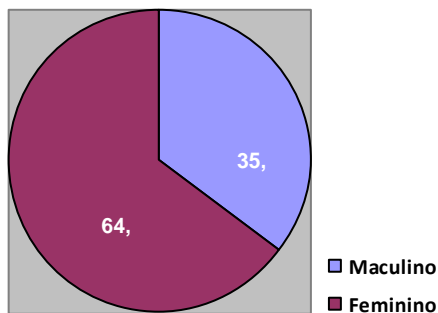


Fig. 1 Percentual do sexo feminino é quase duas vezes maior que o masculino nas vagas ocupadas pelos alunos do curso pré-vestibular Teorema.

3.2. Idade

Em relação à **Fig. 2**, sobre a idade dos estudantes, podemos observar que a metade dos alunos possui entre 15 e 17 anos. Estes ainda estão matriculados em escolas onde cursam o segundo ou terceiro ano do ensino médio regular e diurno. Já o outro quantitativo refere-se aos alunos que já terminaram que estão voltando aos estudos, para nova tentativa ao vestibular. Observa-se que as informações encontradas pelo estudo de Castro (2009) também se confirmam no público do curso pré-vestibular Teorema, quando 31,25% dos jovens entre 18 e 20 anos, ainda estão fora das cadeiras do ensino superior e procuram o curso como ferramenta para alcançar a graduação.

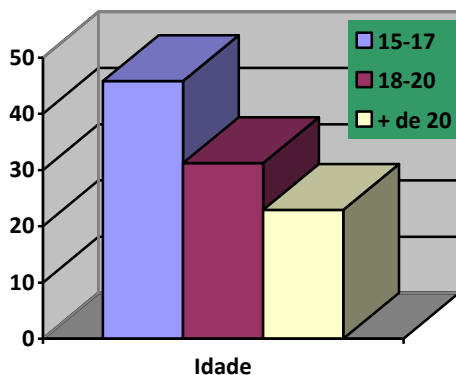


Fig. 2 — Metade dos alunos do curso possui idades entre 15 e 17 anos

3.3. Região

Pela análise desta figura abaixo podemos observar que a grande maioria dos alunos (81,25) do pré-vestibular é oriunda da zona urbana de Campos dos Goytacazes e uma pequena parcela referente a 18,75% veio da zona rural, no entorno da cidade.

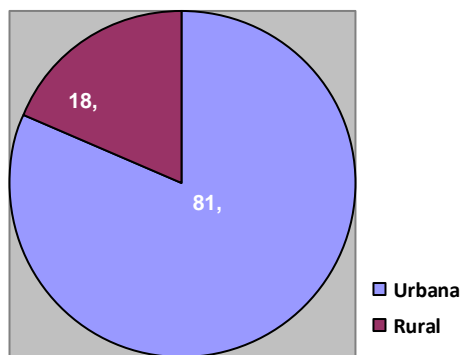
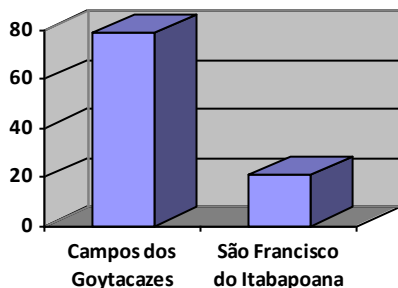


Fig. 03 — Uma pequena parcela dos alunos é oriunda da área rural

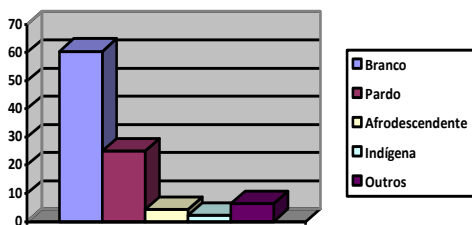
3.4. Regional

Observou-se que a grande maioria (80%) dos alunos reside na cidade de Campos dos Goytacazes e outra pequena parte (20%) é da cidade de São Francisco do Itabapoana, município próximo de Campos, a cerca de cem quilômetros.



3.5. Etnia

Como podemos observar 60% dos alunos consideraram-se como brancos, 20% como pardos e outros os 20% foram divididos entre afrodescendentes, indígenas e outros.



3.6. Renda Familiar

Foi observado nesta pesquisa que o pré-vestibulando atendido pelo curso pré-vestibular social Teorema também entra no perfil socioeconômico dos outros pré-vestibulares sociais, já a maioria apresenta renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos.

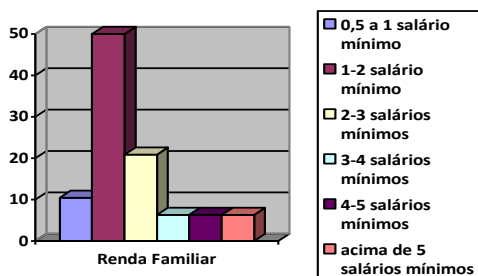


Fig. 6 — 50% dos alunos do curso pré-vestibular social Teorema têm como renda familiar entre 1 e 2 salários mínimos

4. Considerações finais

O artigo fez uma análise dos avanços obtidos no decorrer dos últimos anos, não se pautando apenas pelos bons resultados obtidos pelos estudantes nos vestibulares, mas também para a observação das diversas estratégias de ensino utilizadas com o intuito de fomentar a capacidade crítica dos mesmos.

Para a constante checagem dos resultados das estratégias utilizadas, são feitas constantes pesquisas com os alunos para obter informações socioeconômicas que nos auxiliem a perceber se, de fato, o papel social do Teorema está sendo cumprido, ou seja, se estamos atuando para a democratização do acesso ao ensino superior, principalmente em universidades públicas, para as populações de baixa renda e/ou oriundas das escolas públicas. Assim, com a análise dos dados colhidos este ano, percebemos que o pré-vestibular tem sido um espaço para a troca de saberes, experiências e reflexões, tantos para os estudantes do pré-vestibular quanto para os estudantes (pós-graduandos/professores).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BASTOS, M. D. F. Cederj: 12 mil vagas em pré-vestibular. *Folha Dirigida*, 22-28 jan. 2009. Caderno de Educação.

BASTOS, Maria D. F.; GOMES, Maria de Fátima C. M.; FERNANDES, Lenise L. *EAD em Foco*, abril/outubro 2010. Disponível em:

<http://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view>

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Saraiva, 2003.

CASTRO, J. A.; AQUINO, L. M. C.; ANDRADE, C. C. (Org.) *Juventude e políticas sociais no Brasil*. Brasília: Ipea, 2009.

SILVA, M. P. S. Visão do corpo docente de um curso de pré-vestibular a distância sobre a importância do material didático impresso. 2015. Trabalho (de conclusão de curso de graduação). – Instituto de Matemática e Estatística (UFF) Laboratório de Novas Tecnologias de Ensino.

**“OS ESTUDOS LATINOS NO BRASIL”
E FILOSOFIA E TEOLOGIA EM SÃO PAULO
EM MEADOS DO GOVERNO
DO MORGADO DE MATEUS (1771)**

Eduardo Tuffani (UFF)
etuffani@vm.uff.br

RESUMO

O tema dos estudos latinos no Brasil é retomado para que se faça uma revisão de pontos que ainda merecem tratamento. Ao se desenvolver alguns desses pontos, é apresentado o quadro do ensino médio e superior em São Paulo no tempo do Morgado de Mateus. Para tanto, faz-se uso de fontes secundárias menos citadas, bem como de documentos setecentistas em letra impressa ou manuscrita.

Palavras-chave: Latim. Brasil. Ensino. História da educação.

A primeira versão de “Os estudos latinos no Brasil” foi divulgada no IV Congresso Nacional de Estudos Clássicos ou XII Reunião da Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, evento realizado entre 5 e 10 de agosto de 2001 em Ouro Preto, na Universidade Federal de Ouro Preto. Durante muito tempo, essa versão esteve disponível na Internet. Com alguma correção, o texto foi publicado na revista *Classica* da SBEC (TUFFANI, 2000/2001). Como se tratava do primeiro artigo de maior extensão sobre o assunto, providenciou-se uma versão francesa para fim de publicação no exterior. Essa versão teve citação no relatório para o ano de 2005 da Fédération Internationale des Associations d’Études Classiques:

A Brazilian colleague, Prof. Eduardo Tuffani (Rio de Janeiro), has drafted an article under the title «Les études latines au Brésil» (10 pages), providing me with an electronic file. I will gladly send it to the editors of a classical journal upon request. Interested individuals can also apply for a private copy (in pdf format). (SCHUBERT, 2006, p. 2)

Mesmo assim divulgado, nesse ano de 2006, o trabalho de 2001 foi usado indevidamente por uma docente argentina num evento em homenagem a um latinista brasileiro. Quase metade da “conferência” por ela proferida era tradução literal para o espanhol de “Os estudos latinos no Brasil”! Pelo que se soube depois, não foi a primeira vez em que a professora fez algo dessa natureza. A versão francesa saiu pela revista *Ágora* da Universidade de Aveiro (TUFFANI, 2007a). A segunda versão

impressa em língua portuguesa, corrigida em alguns pontos, foi publicada como segunda unidade da “Introdução” ao *Repertório brasileiro de língua e literatura latina (1830-1996)* (*idem*, 2006, p. 19-31). Desde 2013, essa versão corrigida está disponível em *site* profissional <<http://www.e-tuffani.webnode.com.br>>.

Há muito tempo se faz necessária uma revisão de mais alguns pontos tratados no texto em pauta. Para a sua redação, foram utilizadas importantes fontes secundárias, escritas por autores que são referências em latim, história e história da educação. Com relação a esta última área de conhecimento, a obra de que se serviu foi *A Cultura Brasileira* de Fernando de Azevedo (1971). Humanista, sociólogo e pedagogo, F. de Azevedo também se destacou como administrador e fecundo pesquisador. Posteriormente, de F. de Azevedo se publicou *A Transmissão da Cultura* (AZEVEDO, 1976), terceira unidade de *A Cultura Brasileira*, reprodução da quinta edição utilizada e um dos mais felizes panoramas históricos da educação brasileira, verdadeira obra de referência, ainda que desatualizada e por vezes imprecisa e lacunosa. Como errar é humano, nem intelectuais de mente privilegiada estão isentos da incorreção. Só os tolos gabam-se do conhecimento acumulado e não admitem as suas falhas e fraquezas.

Para efeito de revisão de “Os estudos latinos no Brasil”, toma-se como base a versão corrigida impressa em português (TUFFANI, 2006, p. 19-31). Nas p. 21-22, lê-se:

O Ato Adicional de 6 de agosto de 1834 consolidou o ensino secundário no Brasil, ainda que de forma incipiente. [...] Datam da época as tradicionais escolas secundárias que passaram a manter o ensino oficial pelos grandes centros do país.

Na sequência, trata-se da fundação do Colégio Pedro II e da sua importância para a educação e a cultura brasileiras (*idem, ibidem*, p. 22). Assim como outros autores, F. de Azevedo não cita as duas escolas secundárias fundadas antes do Ato Adicional de 1834 nem as outras três posteriores ao Ato e anteriores ao CPII. A mais antiga escola oficial secundária brasileira é o atual Ginásio Pernambucano, criado em Recife em 1º de novembro de 1825, doze anos antes do CPII, como Liceu Provincial de Pernambuco. O Colégio Estadual do Ateneu Norte-Riograndense é a segunda oficial mais antiga, datando o Ateneu de Natal de 3 de fevereiro de 1834. A Escola Normal de Niterói se fundou em 1835, quarenta e cinco anos antes da criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro (1880). Em 1836, fundaram-se o Liceu Paraibano e o Liceu Provincial da

Bahia, hoje Colégio Estadual da Bahia. Como foi criado pelo governo central, o CPII se tornou a escola-modelo do ensino secundário. Não se trata de querer diminuir a sua importância, mas nem tudo era como devia, haja vista o caso de Antônio de Castro Lopes, que assumiu a cadeira de latim sem estar ainda preparado para tanto (*idem*, 2007b, p. 56).

Nas p. 22-23 do texto a revisar (*idem*, 2006), mencionam-se a Universidade de Manaus (1909/1910-1926), primeira brasileira, e a Universidade do Rio de Janeiro (1920), depois Universidade do Brasil e hoje Universidade Federal do Rio de Janeiro. Merecem também citação a primeira Universidade de São Paulo (1911/1912-1928), de iniciativa privada, e a Universidade do Paraná (1912/1913-1915). Pouco estudada, a primeira Universidade de São Paulo é dada como extinta em 1917 pelos autores que dela se ocuparam. Em outros trabalhos, afirma-se que estava em atividade pelo menos até 1919 (*idem*, 2009, p. 64, 76; 2010, p. 172; 2011, p. 23). Com base na documentação da primeira USP, ainda não estudada na sua totalidade, pode-se assegurar que o seu fechamento definitivo ocorreu em 1928 (ARQUIVO, 1990, p. 14). Com base na principal fonte sobre essa Universidade (UNIVERSIDADE, 1917, p. 7, 51, 88, 98, 113), a Escola de Ciências, Filosofia e Letras, uma de suas unidades, considera-se não instalada em outros trabalhos (TUFFANI, 2009, p. 75; 2010, p. 172). No *Inventário do fundo Universidade de São Paulo 1911-1928*, consta registro de notas de exames do curso preliminar da Escola tida como sem matrículas (ARQUIVO, *op. cit.*, p. 19, 28, 29). F. de Azevedo trata a Universidade do Rio de Janeiro como a primeira fundada no Brasil (AZEVEDO, *op. cit.*, 187, 252), deixando de escrever sobre as que a antecederam.

O que está escrito sobre a “Faculdade de Letras e Filosofia de São Paulo” deve ser corrigido (TUFFANI, 2005, p. 261; 2006, p. 25). Para tanto, há um trabalho dedicado à Faculdade Paulista de Letras e Filosofia, denominação correta (*idem*, 2011). Levado por fontes antigas, Américo Jacobina Lacombe a nomeia de forma imprópria e a data como anterior à Reforma Francisco Campos de 1931, arrolando as suas atividades até 1932 (LACOMBE, 1974, p. 155). A Faculdade Paulista foi instalada em 1º de junho de 1931 após o Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, referente ao Estatuto das Universidades Brasileiras (TUFFANI, 2011, p. 26). Quando se pesquisou para o *Repertório Brasileiro de Língua e Literatura Latina (1830-1996)*, foram compulsadas centenas de periódicos nacionais, entre eles, a *Revista do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo* e *Notícia Bibliográfica e Histórica* da Pontifícia Universidade

Católica de Campinas. Muitas foram as anotações feitas, umas estão perdidas, outras foram localizadas posteriormente. Com amparo nestas últimas, é possível datar o fechamento da Faculdade Paulista de Letras e Filosofia em meados de 1933, data limite até prova em contrário (*idem, ibidem*, p. 28). O Instituto de Pedagogia, Ciências e Letras “Sedes Sapientiae” (1933), depois agregado e incorporado à Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, é considerado por muitos o primeiro estabelecimento instituído após a Reforma Francisco Campos (LACOMBE, *op. cit.*, p. 155-156; TUFFANI, 2005, p. 261; 2006, p. 25). Como se pesquisou a esse respeito em outro trabalho, cabe à Faculdade Paulista de Letras e Filosofia essa posição, baseada em documentos contemporâneos ao Decreto nº 19.851 para a reforma do ensino superior (*idem*, 2011, p. 26).

O Ministro da Educação e Saúde Pública Francisco Campos, por meio do Decreto nº 19.851, de 11 de abril de 1931, reformou o ensino universitário, instituindo o Estatuto das Universidades Brasileiras. F. de Azevedo também atribui a esse Decreto a criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras, unidade da Universidade do Rio de Janeiro nunca inaugurada (AZEVEDO, *op. cit.*, p. 169-170, em que se baseia TUFFANI, 2006, p. 25). A URJ foi reorganizada com o Decreto nº 19.852, de 11 de abril de 1931, que fundou a Faculdade sem implantação. Numa outra passagem de “A transmissão da cultura”, está o Decreto nº 19.852 respeitante à Universidade do Rio de Janeiro com a Faculdade de Educação, Ciências e Letras (AZEVEDO, *op. cit.*, p. 252).

Ao se tratar da Escola de Filosofia e Letras da Universidade do Distrito Federal (1935), lê-se: “Também contando com estrangeiros, no curso de latim e grego, a UDF teve Jacques Perret como professor de latim, que fez escola com destaque para Ernesto Faria”. (TUFFANI, 2006, p. 26.) A Escola de Filosofia e Letras possuía uma Seção de Grego e Latim, mas nela se oferecia o “Curso de Professor de Língua Latina”, em que também se estudavam “Língua e Literatura Gregas” ao longo dos três anos do curso destinado à formação de latinistas (PREFEITURA, 1935, p. 19, 40). Sobre o ensino do latim no Brasil uma década após a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, está escrito: “Nos cursos de letras, a graduação em língua e literatura não se manteve sequer nas universidades católicas, permanecendo somente nas instituições públicas com tradição nos estudos latinos” (TUFFANI, 2006, p. 29). Segundo testemunho do Prof. Amós Coêlho da Silva, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a Universidade Gama Filho chegou a manter, até a época, a dupla habilitação em português-latim, notória exceção en-

tre os estabelecimentos particulares. Também se registra na p. 31 do texto a corrigir (*idem, ibidem*), “Nos anos 90, as graduações de latim e grego foram reativadas na Universidade Federal Fluminense.” Essa informação dada não é adequada, pois o que houve foi uma mudança no quadro docente no início dos anos 90, tendo ficado a graduação de Latim desativada somente na maior parte da primeira metade dos anos 80.

Discorre-se agora sobre o papel da Companhia de Jesus na educação colonial brasileira. Não se pode negar a primazia dos jesuítas nesse processo, mas o fato é que isso tem sido tratado de forma exagerada, chegando-se a ignorar e diminuir outras iniciativas. Na esteira de F. de Azevedo, que segue outros (AZEVEDO, *op. cit.*, p. 10-11), vem na segunda unidade da “Introdução” ao *Repertório*:

A intrusão no Brasil dos primeiros séculos confundia-se com a presença da Companhia de Jesus, visto que, de 1549 a 1759, o ensino colonial esteve praticamente a cargo da Ordem. Ao contrário dos franciscanos, carmelitas e beneditinos, todos mais reclusos e ascéticos, os jesuítas faziam da educação um instrumento para a sua bandeira, o que em parte servia à expansão portuguesa. (TUFFANI, 2006, p. 19)

Na segunda versão corrigida, para a nota que remete a F. de Azevedo (*op. cit., loc. cit.*), está escrito: “Franciscanos, carmelitas e beneditinos chegaram a manter escolas, das elementares às de teologia, mas de forma irregular e diminuta.” (TUFFANI, 2006, p. 19). Essa informação é de fontes secundárias que estão em desacordo com a maioria que supervaloriza a importância da Companhia na instrução colonial, mas requer esclarecimento pois ainda minimiza outras contribuições no que respeita ao tema em questão. Também se afirma com relação aos jesuítas:

Com a expulsão da Companhia de Jesus, o ensino no Brasil praticamente se desorganizou, ficando reduzido aos [dois] seminários diocesanos e às escolas de fortificação, que vinham sendo fundadas desde o fim do século XVII. (*Idem, ibidem*, p. 20, apoiado em Azevedo, *op. cit.*, p. 47-48)

A última passagem a rever diz respeito ao curso superior de teologia fundado pelos franciscanos no Rio de Janeiro em 1776, segundo muitos, o primeiro criado após a expulsão da Companhia (TUFFANI, 2006, p. 21, baseado em AZEVEDO, *op. cit.*, p. 54). Quando esse trecho foi redigido, tinha-se conhecimento de sua problemática, pois há uma fonte que dá como restabelecidos os cursos de filosofia e teologia em São Paulo em 1770 (RELAÇÃO, 1975, p. 59). Como não se conhecia fonte secundária que dela tratava no que toca à educação, bem como se ignoravam data de criação e encargo dos cursos, decidiu-se não levantar a questão na época por falta de informação. Posteriormente, tomou-se conhe-

cimento de que, em *História da Educação Lusobrasileira*, Tito Livio Ferreira tinha se ocupado da fonte antes de ser publicada, mas nada acrescentando além do que nela se afirma. (FERREIRA, 1966, p. 223)

Basílio Röwer estudou a presença franciscana no sul do Brasil, deixando evidente que os jesuítas não eram os únicos responsáveis pela instrução no Brasil colonial. No caso do Rio de Janeiro, os cursos de filosofia (médio ou intermediário) e teologia (superior) foram criados em 1650 sob Frei Sebastião do Espírito Santo (RÖWER, 2008, p. 40). O curso de teologia que se afirma datar de 1776 era uma remodelação do curso seiscentista feita por Frei Fernando de São José com amparo no Alvará Régio de 11 de junho de 1776 (*idem, ibidem*, p. 131-132). A última nomeação de mestre desse curso de teologia franciscano se deu em 1805 (*idem, ibidem*, p. 132). No Convento de São Francisco de São Paulo, os cursos de filosofia e teologia se fundaram em 1675 e foram instalados em 1677 (*idem*, 1957, p. 93-94). Os cursos estavam em atividade no século XVIII, mantendo a oferta do curso médio e do curso superior, totalizando seis anos de estudos, três no de filosofia e três no de teologia (*idem, ibidem*, p. 95-96). A última nomeação para lente ocorreu em 1818 (*idem, ibidem*, p. 96). Entre 1762 e 1768, curso filosofia e teologia com os franciscanos de São Paulo Frei Galvão, Antônio de Sant'Ana Galvão, agora canonizado (MARISTELA, 1954, p. 40-41, 47). Para marcar a presença dos franciscanos, os casos de São Paulo e Rio de Janeiro bastam pois, no norte do Brasil, os estudos eram mais desenvolvidos.

Os beneditinos também se dedicaram ao ensino, concentrando as suas atividades no norte da Colônia. Embora se disponha de menos dados sobre criação, funcionamento e extinção, Joaquim G. de Luna fornece as informações necessárias em *Os Monges Beneditinos no Brasil*:

No Brasil os estudos eclesiásticos dos monges, isto é, os cursos de filosofia e teologia, eram feitos nos mosteiros da Bahia, Rio de Janeiro e Olinda, mas, parece, não simultaneamente nas três abadias, porém, quase sempre, em duas ao mesmo tempo. (LUNA, 1947, p. 69-70.) [...] Assim, pelos dados biográficos dos monges, pode-se concluir terem os estudos funcionado simultaneamente, quase sempre, em dois mosteiros, um do Norte, Bahia ou Olinda, e outro do Sul, Rio de Janeiro. (*Idem, ibidem*, p. 70)

Pelo que se lê, não é verdade que a expulsão da Companhia de Jesus levou consigo quase todo o sistema educacional da América Portuguesa. O Rio de Janeiro contava com mais de um curso superior de teologia, e São Paulo, então cidade não muito grande, era servida na instrução pelo Convento de São Francisco, também dispondo do curso superior de formação religiosa. Durante o período colonial, é bom lembrar, no

Brasil só vingaram cursos superiores de teologia e de engenharia, este com uma única escola, o que não se aprofunda em “Os estudos latinos no Brasil” (TUFFANI, 2006, p. 20). A Real Academia de Artilharia, Fortificação e Desenho foi criada no Rio de Janeiro em 1792, remodelada em 1810 como Academia Real Militar, da qual derivam o Instituto Militar de Engenharia (IME) e a Escola Politécnica da Universidade Federal do Rio de Janeiro. A Metrópole não permitia o funcionamento de cursos de outras especialidades, mas houve um curso de matemática, fundado na Bahia em 1757, pouco tempo antes da expulsão dos jesuítas em 1759. (LEITE, 2004, p. 59-60, 78)

Voltando à fonte de 1770 que trata do restabelecimento dos cursos de filosofia e teologia em São Paulo, publicada em *O Movimento Acadêmico no Brasil 1641-1820/22*, a cargo de José Aderaldo Castello (RELAÇÃO, 1975, p. 55-216), deve-se lembrar que São Paulo contava com os cursos médio e superior franciscanos. Para comemorar a descoberta do sertão do Tibagi, homenageando-se o governante de São Paulo, em agosto de 1770, houve solenidades e atividades literárias, estas na Academia dos Felizes, instituída nesse mês festivo. Dom Luís Antônio de Sousa Botelho Mourão, IV Morgado de Mateus, governador da capitania de São Paulo, deu festas públicas em louvor da Senhora Santa Ana: “Na sexta-feira 17 houve folias de pretos pelas ruas, representadas pelos Estudantes dos cursos de filosofia, e telogia, que sua Excelência procurou estabelecer nesta cidade.” (*Idem, ibidem*, p. 59.) Isto faz lembrar o curso de teologia reorganizado no Rio de Janeiro em 1776. Como em São Paulo os franciscanos tinham os seus cursos em atividade quando o Morgado de Mateus iniciou a sua administração, como prova a formação de Frei Galvão de 1762 a 1768, pois o Morgado governou de 1765 a 1775, o que deve ter ocorrido foi uma remodelação pedagógica. Em *Autoridade e conflito no Brasil colonial*, Heloísa Liberalli Bellotto estudou o governo do Morgado de Mateus, citando a fonte que trata das festas de Santa Ana em São Paulo em 1770. A fonte é citada por meio de Tito Livio Ferreira (BELLOTTO, 2007, p. 211) e também com base nos originais do Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo (*idem, ibidem*, p. 213). Com base em suas pesquisas, H. L. Bellotto afirma que, em 1772, Dom Luís Antônio de Sousa se dirigiu aos franciscanos de São Paulo para que se orientassem pelas instruções das reformas do ensino na Metrópole (*idem, ibidem*, p. 212). Tudo leva a pensar que, apesar das datas, é certo que o Morgado de Mateus se preocupava e, como governante, devia fazê-lo em matéria de educação, pois era o representante da Coroa Portuguesa na capitania de São Paulo. Quanto à posteridade da data, deve-se

lembrar que, em 1770, o Morgado de Mateus estava no meio do seu governo em São Paulo. O registro que se faz na fonte pode se tratar de uma antecipação de uma medida a ser tomada ou de uma feita anteriormente, mas de que não se tem notícia.

Na Coleção Morgado de Mateus da Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro, há um manuscrito datado de 15 de novembro de 1771, assinado por Ângelo do Sacramento, abade do Mosteiro Nossa Senhora da Assunção, casa beneditina de São Paulo, que atesta a abertura de um curso de teologia a cargo da Ordem de São Bento. O atestado afirma que, sendo Provincial da Ordem Frei Gaspar da Madre de Deus, Dom Luís Antônio de Sousa Botelho Mourão, estando ambos presentes no Mosteiro de São Bento, tratou do estabelecimento do curso de teologia, considerando: “q[ue] era util a esta cid[ad].^e abrirem se estudos nella, em este Most[eir].^o, visto em todas as mais Comunid[ad].^{es} de Religiozos della actualm[en].^{te} terem os cursos de filosofia, e teologia.” (ATESTADO.) Após percorrer brevemente sobre as condições do Mosteiro de São Bento, registra-se a abertura do curso sob o impulso do Morgado de Mateus (*idem*). Como o atestado não informa outra data, deve-se tomar a que vem nele como a da inauguração de mais um curso de teologia na São Paulo setecentista. Frei Gaspar da Madre de Deus foi Provincial durante o triênio de 1766 a 1769 (TAUNAY, 1975, p. 14, 16). Antes de 1770, o Morgado havia manifestado o seu interesse com o ensino de acordo com outras diretrizes, pois era a preocupação do governo português na Europa e nas suas colônias ultramarinas. O curso de teologia era continuação do de filosofia para fim de formação religiosa. Como não cabe especulação, o fato é que não se dispõe de informação sobre o curso médio nessa abadia de São Bento. É da autoria de Affonso de Taunay o livro *Historia Antiga da Abbadia de São Paulo*, da qual não foi possível fazer consulta, panorama de 1598 a 1772, obra publicada em São Paulo em 1927. Para compensar a falta dessa leitura, leram-se vários títulos de Taunay sobre São Paulo no século XVIII, nada tendo sido encontrado a respeito do curso beneditino. Resta saber se o historiador ou outro estudioso ocupou-se do tema e do manuscrito, que faz saber terem mantido cursos de filosofia e teologia, em São Paulo por volta de 1770, “todas as mais comunidades de religiosos” (ATESTADO), levando a crer que os carmelitas, ordem forte em São Paulo colonial, mantiveram também os seus cursos ao tempo do Morgado de Mateus. Daí vem que os estudantes que atuaram nas “folias de pretos” eram do Convento de São Francisco, mais tradicional, ou do Convento de Nossa Senhora do Carmo, se não eram de ambos. Sobre os cursos a cargo dos carmelitas, a pesquisa também se mos-

trou infrutífera, mas o atestado é muito claro a esse respeito. Cabe lembrar que os beneditinos de São Paulo não eram dos mais favorecidos, ao contrário dos carmelitas, que chegaram a ombrear com os jesuítas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARQUIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO. *Inventário do fundo Universidade de São Paulo 1911-1928*. São Paulo: 1990.

ATESTADO de abertura do curso de teologia. Mosteiro de São Bento da cidade de São Paulo, 15 novembro 1771. 1 p. Original. Assinado por Ângelo do Sacramento, abade do Mosteiro de N. Sra. da Assunção da cidade de São Paulo. Coleção Morgado de Mateus. Biblioteca Nacional. Rio de Janeiro.

AZEVEDO, Fernando de. *A cultura brasileira*. 5. ed. rev. ampl. São Paulo: Melhoramentos, Universidade de São Paulo, 1971.

_____. *A transmissão da cultura: parte terceira da 5.ª edição da obra “A cultura Brasileira”*. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1976.

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. *Autoridade e conflito no Brasil colonial: o governo do Morgado de Mateus em São Paulo (1765-1775)*. 2. ed. rev. São Paulo: Alameda, 2007.

FERREIRA, Tito Livio. *História da educação lusobrasileira*. São Paulo: Saraiva, 1966.

LACOMBE, Américo Jacobina. *Introdução ao estudo da história do Brasil*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, Universidade de São Paulo, 1974.

LEITE, Serafim. *História da Companhia de Jesus no Brasil*. São Paulo: Loyola, 2004. v. 3, t. 7-9.

LUNA, Joaquim G. de. *Os beneditinos no Brasil: esboço histórico*. Rio de Janeiro: Lumen Christi, 1947.

MARISTELA. *Frei Galvão, bandeirante de Cristo*. Petrópolis: Vozes, 1954.

PREFEITURA DO DISTRICTO FEDERAL. *Universidade do Districto Federal*. Rio de Janeiro, 1935.

RELAÇÃO das Festas Públicas, que na Cidade de São Paulo fez [...] Dom Luís Antônio de Sousa em louvor da Senhora Santa Ana [...], [S.I.A.], 1770. In: CASTELLO, José Aderaldo. *O movimento acadêmico no Brasil 1641-1820/22*. São Paulo: Conselho Estadual de Cultura, 1975. v. 3, t. 4. p. 55-216.

RÖWER, Basílio. *Páginas de história franciscana no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1957.

_____. *O Convento Santo Antônio do Rio de Janeiro: sua história, memórias, tradições*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

SCHUBERT, Paul. The Secretary General's report for the period from Jan. 1st till Dec. 31st, 2005. Neuchâtel: Fédération Internationale des Associations d'Études Classiques, 2006.

TAUNAY, Affonso de E. *Frei Gaspar da Madre de Deus (1715-1800)*. In: MADRE DE DEUS, Gaspar. *Memórias para a história da Capitania de São Vicente*. Prefácio de Mário Guimarães Ferri. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Universidade de São Paulo, 1975. p. 7-23.

TUFFANI, Eduardo. Os estudos latinos no Brasil. *Classica: Revista Brasileira de Estudos Clássicos*, São Paulo, Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, vol. 13/14, n. 13/14, p. 393-402, 2000/2001.

_____. Nota comemorativa dos cursos de letras no Brasil no seu octogésimo aniversário. *Revista da Anpoll*, Campinas, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística, Universidade Estadual de Campinas, v. 19, p. 259-262, jul./dez. 2005.

_____. *Repertório brasileiro de língua e literatura latina (1830-1996)*. Cotia: Íbis, 2006.

_____. Les études latines au Brésil. *Ágora: Estudos Clássicos em Debate*, Aveiro, Universidade de Aveiro, v. 9, p. 167-182, 2007a.

_____. A polêmica Castro Lopes-Totvrad e o ensino do latim no Brasil por volta de 1850. In: CONGRESSO NACIONAL DE ESTUDOS CLÁSSICOS, 16, 2007, Araraquara. *Ócio & trabalho no mundo antigo: catálogo geral...* Araraquara: Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos, 2007b. p. 55-56.

_____. Centenário da universidade brasileira: para a história da Universidade de Manaus (1909/1910-1926). *Soletras: Revista do Departamento*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

de Letras, São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ano 9, n. 17, supl., p. 64-80, jan./jun. 2009.

_____. Nota pelos cem anos do ensino superior de filosofia no Brasil (1908-2008). *Soletras: Revista do Departamento de Letras, São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, ano 10, n. 20, supl., p. 167-183, jul./dez. 2010.

_____. A Faculdade Paulista de Letras e Filosofia (1º de junho de 1931). *Soletras: Revista do Departamento de Letras, São Gonçalo, Universidade do Estado do Rio de Janeiro*, ano 11, n. 21, p. 22-29, jan./jun. 2011.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Fundação da Universidade de S. Paulo*: inauguração oficial: início dos cursos superiores. S. Paulo: Duprat, 1917.

**OS PROCESSOS FONOLÓGICOS
SUBJACENTES ÀS FORMAS DIVERGENTES DE ESCRITA
EM TEXTOS DE ALUNOS NA FASE DE ALFABETIZAÇÃO**

Leiliane Pereira da Silva (UESB)

dearlilinha@yahoo.com.br

Vera Pacheco (UESB)

RESUMO

O trabalho que aqui se apresenta é uma amostra de uma pesquisa que buscou identificar as formas divergentes de escrita nos textos de alunos na fase de alfabetização e analisá-los à luz da fonética e fonologia. Partindo desse princípio, teve-se a intenção de auxiliar os professores, de língua portuguesa, na compreensão dos processos fonológicos que forem identificados nos textos dos alunos, bem como na elaboração de atividades que ajudem o aluno a produzir textos de forma mais consciente, compreendendo o que de fato acontece na sua língua materna. Este estudo, inicialmente, teve como base teórica os trabalhos de Cagliari (1998 e 2004) que levaram a melhor compreensão do processo de alfabetização e a analisar algumas formas divergentes produzidas pelos alunos e que representam, na verdade, processos fonológicos. Esta pesquisa cujos objetivos foram: a) proporcionar aos professores conhecimentos acerca dos “erros” produzidos pelos alunos, oriundos dos processos fonológicos b) produzir material didático que trabalhem com essas formas divergentes; foi aplicada com dois grupos: teste e controle. A metodologia empregada foi de oficinas com professores, análise de textos produzidos por alunos nessa fase escolar, e atividades de leitura-escrita, produção de textos com alunos, atividades com embasamento fonético-fonológico. Os resultados obtidos no trabalho completo e apresentados neste artigo mostram a eficácia das atividades empreendidas com os alunos e professores e que, de fato, a proposta didática oferecida na pesquisa contribui para a diminuição da quantidade de “erros” nas atividades dos discentes, além de ser de fácil aplicabilidade para os professores.

Palavras chave: Processo fonológico. Fonética. Fonologia. Alunos. Professores.

1. Introdução

Os estudos acerca da linguagem sempre ocuparam lugar de destaque entre os pesquisadores desde a antiguidade. A leitura e escrita, dentre outros artifícios, são formas de expressão da linguagem humana e estão presentes desde muito tempo entre a humanidade. Constituem-se também como instrumentos de aprendizagem, meios de obter o conhecimento. A escrita foi utilizada desde os primórdios em que o homem pensava e sentia a necessidade de expressar seus pensamentos e sentimentos, daí então, descobriu-se uma forma de expor essas ideias. “Inicialmente por meio de desenhos, garatujas, pictogramas, ideogramas, até chegar ao atual sistema

alfabético, que é utilizado pela maioria das línguas escritas”. (CAGLIARI, 2003, p. 106)

Sabemos que a aquisição da linguagem escrita é constituída por processos que precisam ser trabalhados, estudados e bem compreendidos. Em se tratando disso, muitos professores de alfabetização veem-se preocupados e atribuindo ao aluno problemas de outras ordens, isso ocorre porque, muitas vezes, eles não compreendem o processo pelo qual o aluno está passando ao adquirir a escrita. Na visão de Cagliari (2004), esses professores precisam ter conhecimentos linguístico-fonológicos para perceber o que de fato está acontecendo com a aprendizagem do aluno. E o autor ainda questiona o ensino de fonética e fonologia na escola:

A fonética, em linhas gerais, preocupa-se com a descrição dos sons da fala, e a fonologia com o valor funcional que os sons têm na língua. A escola e as gramáticas ainda não chegaram a perceber a distinção entre fonética e fonologia. Por que não se ensina fonologia nas escolas? Certamente, na alfabetização não é oportuno ensinar-se tudo sobre Fonologia. O ensino precisa ser programado ao longo de todas as séries do 1º e do 2º grau. Mas há técnicas fonológicas que com certeza são de grande interesse para a professora de alfabetização, que, empregando-as, poderá realizar atividades que motivem o aluno, além de ensinar como certos fatos da língua funcionam, por exemplo, a noção de oposição, de variação, de sistema. (CAGLIARI, 2004, p. 87)

O estudo da fonética e da fonologia ajuda o professor a compreender os “erros” cometidos pelos alunos no processo de aquisição da escrita. Um exemplo simples e corrente dessa divergência é a troca das letras *f/v* que muitos professores não entendem o que de fato está acontecendo quando o aluno faz essa permuta. Mas, observa Cagliari (2004), que “uma professora de alfabetização, de posse de conhecimentos fonológicos poderá planejar atividades interessantíssimas para seus alunos, mostrando como de fato funciona a fala e a escrita. (CAGLIARI, 2004, p. 93)

Partindo desse pressuposto, o trabalho que aqui se apresenta pretendeu investigar, à luz da fonética e fonologia, os processos pelos quais o aluno passa ao adquirir a escrita, bem como auxiliar o professor a compreender as formas divergentes encontradas nas produções de textos dos alunos, que “passarão a receber uma explicação melhor de como a fala, a leitura, a escrita e a língua portuguesa funcionam”. (CAGLIARI, 2004, p. 187)

A hipótese que se teve é de que os alunos, em fase de alfabetização, apresentam alguns processos fonológicos na escrita, os quais são considerados, por muitos professores, como “erros” quando não atribuem

a problemas de outras ordens. Defendemos aqui, que atividades baseadas em pressupostos da fonética e fonologia, realizadas com os alunos, podem reduzir a quantidade de formas divergentes da escrita desses alunos.

Somos também de opinião que o professor deve ser instrumentalizado quanto às suas intervenções diante desses erros, pois a falta de intervenção diante deles ou a intervenção equivocada são, no nosso ponto de vistas, decorrentes do fato de os professores não terem conhecimento da natureza de tais “erros”, não conhecer os processos fonológicos da escrita e, muitas vezes, não saberem como proceder pedagogicamente em sala de aula com estes alunos.

Diante de tais situações, a pesquisa, em sua íntegra, apresenta uma proposta de trabalho que contempla esses dois personagens da alfabetização: o discente e o docente. Propomos atividades que focam cada erro especificamente a partir da compreensão dos processos fonológicos ali subjacentes; bem como propomos oficinas para os professores de forma a dar-lhe as diretrizes básicas, dentro da fonética e da fonologia, que o auxiliem na sua prática pedagógica a fazer intervenções.

2. O processo de alfabetização

2.1. Preceitos importantes sobre alfabetização

Desde muito tempo tem-se estudado sobre o fenômeno da escrita, sobre o caminho que ela percorreu até chegar à fase utilizada pela maioria das línguas escritas que é o sistema alfabético. O ato de escrever compreende transferir para o papel, ideias, pensamentos e sentimentos, mas, ao pensar em escrever, é preciso criar possibilidades no texto, para que aquilo que é escrito, seja também lido. Dessa forma “a escrita seja ela qual for, tem como objetivo a leitura. A leitura é uma interpretação da escrita que consiste em traduzir os signos escritos em fala” (CAGLIARI, 2004, p. 103). A leitura e a escrita, pois, se complementam e ambas favorecem a interpretação de algo, seja uma palavra, frase, número, símbolo. Para muitos estudiosos, nisso consiste o processo de alfabetização.

Os estudos mais recentes têm apontado a alfabetização como o processo pelo qual o indivíduo, lê, escreve, consegue interpretar e se desenvolver nas diversas práticas sociais. Tal conceito tem sido confundido, recentemente, pelo chamado letramento, que numa visão geral, consiste no fenômeno pelo qual o indivíduo utiliza-se do sistema de escrita, desenvolve-se em suas práticas sociais, lê rótulos, identifica placas, po-

rém, não sabe ler nem escrever, muitos sequer tiveram contato e oportunidade de lidar com materiais que favorecessem este processo.

Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno. Soares (1998) explica que ao olharmos historicamente para as últimas décadas, poderemos observar que o termo alfabetização, sempre entendido de uma forma restrita como aprendizagem do sistema da escrita, foi ampliado. Já não basta aprender a ler e escrever, é necessário mais que isso para ir além da alfabetização funcional (denominação dada às pessoas que foram alfabetizadas, mas não sabem fazer uso da leitura e da escrita). O sentido ampliado da alfabetização, o letramento, de acordo com Magda, designa práticas de leitura e escrita. A entrada da pessoa no mundo da escrita se dá pela aprendizagem de toda a complexa tecnologia envolvida no aprendizado do ato de ler e escrever. Além disso, o aluno precisa saber fazer uso e envolver-se nas atividades de leitura e escrita. Ou seja, para entrar nesse universo do letramento, ele precisa apropriar-se do hábito de buscar um jornal para ler, de frequentar revistas, livrarias, e com esse convívio efetivo com a leitura, apropriar-se do sistema de escrita. Afinal, a professora defende que, para a adaptação adequada ao ato de ler e escrever, “é preciso compreender, inserir, avaliar, apreciar a escrita e a leitura”. O letramento compreende tanto a apropriação das técnicas para a alfabetização quanto esse aspecto de convívio e hábito de utilização da leitura e da escrita. Apropriação do sistema de escrita. Uma observação interessante apontada. Sem desconsiderar a importância do letramento para os sujeitos aprendizes da língua portuguesa, nos deteremos adiante a discutir sobre alfabetização, visto que é o conceito que mais nos interessa neste contexto.

Atendo-nos mais propriamente à alfabetização, podemos inferir que ela é essencial para a formação de leitores e produtores de textos orais e escritos e deve ocupar um lugar de destaque nas metas educacionais; isto porque é pré-requisito para a obtenção de muitos outros conhecimentos. Entretanto, a escola tem tido, cada vez mais, problemas com alunos que não foram bem alfabetizados, e essa “deficiência” o aluno leva até os últimos anos escolares. E muitos são os casos de alunos que tiveram “traumas” de alfabetização, seja na forma de ler, ou de escrever, os quais se perpetuam até o final de sua carreira acadêmica. Se a escola não interferir no processo, estará formando sujeitos apenas copistas e incapazes de produzir seu próprio texto, expor suas ideias com clareza e se posicionar diante dos fatos que lhes forem impostos.

O alfabetizador exerce, dessa maneira, um papel de fundamental importância nesse processo. Assim, pois, precisa conhecer todas as etapas pelas quais o aluno passa até ser alfabetizado e, também compreender as divergências que poderão ocorrer, nesse processo, analisando-as de forma coerente, possibilitando ao aluno o contato com a leitura e escrita de forma prazerosa.

Tem-se a seguir um levantamento bibliográfico de alguns preceitos sobre alfabetização.

2.2. 2.2. Breve histórico da alfabetização

A alfabetização é tão antiga quanto a escrita, pois quem inventou um sistema escrito precisaria ao mesmo tempo inventar regras para a decifração deste sistema e, pois só assim, ele seria válido. Se analisarmos a história da alfabetização, poderemos inferir que o tempo e os estudos tiveram grande relevância para o avanço do processo de alfabetização, que, na antiguidade, resumia-se apenas ao processo de leitura daquilo que era escrito. Ao contrário do que muitos pensavam, “a escrita nunca foi um segredo de estado” (CAGLIARI, 1998, p. 13), já que não era um privilégio de poucos, do contrário, não teria sobrevivido, afinal, qualquer sistema, precisa da aprovação e, principalmente, de uso para que se torne uma convenção.

Para Cagliari (1998, p. 14),

Na época primitiva, ser alfabetizado significava saber ler o que aqueles símbolos significavam e ser capaz de escrevê-los, repetindo um modelo mais ou menos padronizado, mesmo porque o que se escrevia era apenas um tipo de documento ou texto. Dessa forma, a alfabetização não era uma tarefa da escola, mas dava-se com uma transmissão de conhecimentos relativos à escrita daqueles que a possuía. Com o passar do tempo, foram surgindo outras formas gráficas, após o princípio acrofônico, em que se descobriu e se convencionou que o som inicial do nome das letras seria o som que ela representava, surgiram muitas outras ideias, outras formas que representavam a mesma letra, aliado a isso, houve também um crescente número de leitores, daí então viu-se a necessidade e uma preocupação maior em alfabetizar as pessoas. Desse anseio surgem as cartilhas: Com o Renascimento (séculos XV e XVI) e, sobretudo, com o uso da imprensa na Europa, a preocupação com os leitores aumentou, uma vez que agora se faziam livros para um público maior, e a leitura de obras famosas deixou de ser coletiva para se tornar cada vez mais individual. Por isso a preocupação com a alfabetização passou a ter uma importância muito grande. A primeira consequência disso foi o aparecimento das primeiras cartilhas. Nessa época surgem as primeiras gramáticas das línguas neolatinas, e esse foi outro motivo que levou os gramáticos a se dedicarem também à alfabe-

tização: era preciso estabelecer uma ortografia e ensinar o povo a escrever nas línguas vernáculas, deixando de lado cada vez mais o latim. (CAGLIARI, 1998, p. 19)

Foram várias as cartilhas utilizadas para alfabetizarem os alunos, a primeira cartilha da língua portuguesa foi a de João e Barros (1496-1571), publicada no ano de 1540. As cartilhas contribuíram para ajudar o professor em sala de aula, contudo, não contribuíam significativamente para o processo de alfabetização, pois os professores apenas faziam as lições com os alunos e repetiam os exercícios inúmeras vezes até o aluno aprender, o que nem sempre acontecia, pois se observou, por muito tempo, que cinquenta por cento dos alunos eram reprovados. Diante desse problema, começou-se a pensar que era preciso, também, investir no professor, na sua preparação para trabalhar com a cartilha, e, assim, surgiram os manuais que ensinavam a como dar a lição ao aluno. Todavia, o uso da cartilha, nas palavras de Cagliari (1998), foi desastroso, então, a escola foi buscar ajuda nas universidades.

Uma das contribuições que a academia forneceu ao estudo da alfabetização foi a descoberta do período preparatório, pelo qual a criança passava até chegar ao processo de alfabetização, que serviria para amenizar a carência que, segundo os estudiosos da época, a criança passava e a dificultava de se alfabetizar. Juntamente a isso, surgiram também, os métodos educacionais, os quais não tiveram tanto sucesso. Contudo, na atualidade, ainda existem alfabetizadores que utilizam estes métodos, mas há, também, aqueles que os mesclam e encontram, assim, a melhor forma de alfabetizar o aluno.

Muitas dessas ideias, adotadas pelos antigos, ajudam o professor a encontrar a maneira mais apropriada de desenvolver o seu trabalho; contudo o professor é a peça de fundamental importância nesse processo, aquele que busca conhecimentos, que questiona e que analisa o seu trabalho, garante uma melhor aprendizagem ao aluno. Na visão de Cagliari (1998):

A competência técnica do professor alfabetizador se apoia em sólidos e profundos conhecimentos de linguística e dos sistemas de escrita (de matemática e de ciências inclusive...). Esses conhecimentos, aliados aos de pedagogia e psicologia, fazem dele um profissional que sabe exatamente o que faz e por que faz de um jeito e não de outro. Se formássemos de maneira correta nossos professores alfabetizadores, teríamos, neste país, em pouco tempo uma outra realidade em termos de analfabetismo. Hoje, não só existem milhões de pessoas analfabetas, como também pessoas que foram, de fato, mal alfabetizadas. Nenhum método educacional garante bons resultados sempre e em qualquer lugar; isso só se obtém com a competência do professor. (CAGLIARI, 1998,

Dessa forma, cabe ao professor qualificar-se cada vez mais, buscar novas aprendizagens para auxiliar o seu aluno.

2.3. Considerações sobre alfabetização

A alfabetização consiste num processo importantíssimo para o desenvolvimento escolar do indivíduo. Muitos teóricos têm discutido como se dá este processo. Neste sentido, vale ressaltar os trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985) em que apresentam dois métodos de se trabalhar com alfabetização, o método analítico e o método sintético, que descreveremos a seguir.

O método sintético preserva a correspondência entre o oral e o escrito, entre som e a grafia. O que se destaca neste método é o processo que consiste em partir das partes para o todo, sendo as letras os elementos mínimos da escrita. O método analítico insiste no reconhecimento global das palavras ou orações; a análise dos componentes se faz posteriormente. (FERREIRO & TEBEROSKY, p. 19, *apud* DUARTE & ROSSI, 2008)

Nos conceitos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky acerca da alfabetização são considerados, também, aspectos da psicologia e da teoria piagetiana. Assim, nesse método, a criança não deve ser observada como um ser apenas receptor de conhecimentos, passivo, ela é, antes de tudo, segundo as autoras, um ser ativo. Elas, assim como Cagliari (1998) reiteram que as dificuldades e fracassos nas séries iniciais na aprendizagem da leitura e escrita constituem um problema que nenhum método conseguiu solucionar. Embora, Ferreiro (1985) apresente os métodos supracitados, ela não indica nenhum método para ser seguido pelos professores para alfabetizar, mas revela os processos de aprendizagem das crianças e fala também das hipóteses as quais as crianças utilizam para construir o seu conhecimento. O professor, pois, precisa estar atento a esse conhecimento do aluno para compreender também, o que está por trás dos “erros”, nesse caso, específico, na escrita.

Lemle (1999), por sua vez, aponta algumas capacidades necessárias para que a criança aprenda a ler e a escrever. A primeira seria compreender o que são aqueles “risquinhos” pretos no papel e para isso, ela precisa compreender o que é um símbolo, e sua relação com os sons da fala. A segunda capacidade é a de enxergar as distinções entre as letras, a

fim de que deixem de ser meros “risquinhos” pretos na página branca. A terceira é a capacidade de ouvir e ter consciência dos sons da fala, com suas distinções relevantes na língua. A próxima seria a capacidade de reconhecer o conceito de palavra. E, por último, ela fala do problema do alfabetizando em reconhecer sentenças. Mas, segundo a autora, essa necessidade não precisa ser colocada logo no início, pois o aluno toma consciência do funcionamento das sentenças no decorrer de suas leituras.

Diante do exposto acerca da alfabetização, propõe-se utilizar, aqui, o conceito de que a alfabetização é uma atividade libertadora, não é somente a decodificação do código escrito, mas alfabetizar-se compreende também entender o seu papel como ser social. E para alfabetizar-se é preciso, antes, conhecer o sistema gráfico e funcional das letras. Uma boa teoria aliada à prática de exercícios espontâneos, análise de erros, ditado, cópia, produção textual, leitura, dentre outras atividades, contribuem para uma alfabetização de sucesso. Tais preceitos são defendidos por Cagliari (1998).

3. Alfabetização e a fonética/ fonologia

A fonética e a fonologia são campos do saber, em que se estudam as unidades menores da língua. Estas unidades constituem a fala das pessoas, algumas dessas unidades possuem implicações para a comunicação e outras não. Neste sentido, é preciso detalhar cada uma dessas especificidades.

Segundo Hora (2009) os estudos fonéticos e fonológicos têm sua origem em momentos distintos:

Os estudos fonéticos foram preocupação dos estudiosos da língua muito antes do século XX; já a Fonologia tem sua origem com os estudos do Círculo de Praga, no início do século XX, por isso que muitos trabalhos realizados no início daquele século não têm limites definidos. (HORA, 2009, p. 2)

A fonologia se preocupa com os sons que são importantes para a língua, enquanto sistema, sua unidade investigativa é o fonema. Por outro lado, a fonética estuda os sons que são produzidos na fala, não importando a sua representação para o sistema fonotático, assim sendo, o que é importante para este campo são os chamados fones.

A fonética, encarregada de estudar a realização dos sons, divide-se em três partes:

Fonética acústica, que estuda as propriedades físicas do som, como os sons da fala chegam ao aparelho auditivo:

Quando realizamos qualquer som, a sua propagação se dá através de ondas sonoras, até chegar ao ouvido do interlocutor. A análise desse som e sua propagação, realizada com o auxílio de programas computacionais específicos, permite avaliar sua altura, sua intensidade etc. (OLIVEIRA, 2009, p. 3)

A fonética auditiva que se centra nos estudos da percepção dos sons pelo aparelho auditivo. É sabido que cada som é percebido de uma forma diferente do outro, neste sentido, este outro campo estuda estas particularidades.

Fonética articulatória, por sua vez, estuda os sons do ponto de vista fisiológico, faz a descrição e a classificação dos sons; apresenta o modo como cada som é produzido, bem como o ponto, ou local onde isso se dá, daí então se têm sua classificação. Por exemplo, a consoante [b] que é produzida com uma obstrução significativa nos lábios é classificada como oclusiva ou plosiva (por seu modo de produção) e bilabial (por essa obstrução ter ocorrência nos lábios).

Quanto aos órgãos responsáveis pela produção dos sons, não se tem aqueles que são, primariamente, específicos para tal artifício. A produção dos sons, pois, acontece no aparelho fonador e utilizam-se órgãos que são responsáveis por outras funções, como por exemplo, os pulmões que são responsáveis pela respiração.

3.1. A importância dessas ciências para compreender o processo de alfabetização

A fonética e a fonologia trazem grande legado quanto à compreensão dos sons que produzimos e da forma como a língua os organiza. Na alfabetização, a criança diante dos sons de sua língua materna, tenta representá-los por meio de símbolos gráficos, que são as letras e, muitas vezes, querem atribuir a uma letra a representação de um som, numa combinação unívoca, ou seja, para cada som, uma letra correspondente. No decorrer da aquisição da escrita, contudo, o aluno vai percebendo que, na verdade, na escrita não existe essa representação e, em muitos casos, uma única letra representa vários sons, como por exemplo, o grafema x que pode representar os sons de /z/, /s/ e /ʃ/. O estudo dessas ciências nos faz compreender como isso ocorre e em quais situações. Ademais, os professores precisam compreender como nossa língua funciona,

como falamos, como nos entendemos, entre outros conceitos que essas ciências nos proporcionam entender. Neste sentido, Hora (2009) reitera a afirmação acima:

No ensino da língua materna, se é que isto seja possível, os professores precisam entender como se dá o processo de aquisição dos sons. É importante saber, por exemplo, que os sons são adquiridos ao mesmo tempo, que existe uma idade para que determinados processos não aceitáveis na norma sejam descartados e assim por diante. (HORA, 2009, p. 15)

O conhecimento dos campos descritos nos faz compreender e explicar para os alunos que não existem falares corretos ou errados, são apenas variações que existem e que o Sistema permite que aconteça.

Na aquisição da escrita, é o momento em que o aluno está se apropriando desse sistema que tenta representar os sons do nosso sistema fonológico, e, neste sentido, o indivíduo, ao tentar utilizar esse sistema escreve muitas formas divergentes daquelas apregoadas pelas normas e padrões gramaticais, além de apresentarem muitos processos fonológicos que a fonologia e a fonética conseguem explicar. Desse modo, é de suma importância que o professor alfabetizador tenha esse conhecimento para poder auxiliar o seu aluno na resolução de problemas que venha a ter na sua alfabetização.

Fonética e fonologia são disciplinas que integram a grade curricular do curso de letras (licenciatura). E, como exposto, elas contribuem bastante para o entendimento de várias ocorrências na leitura e escrita de alunos em fase de alfabetização, entre elas, as formas divergentes que as crianças produzem quando da aquisição da escrita. No entanto, nem sempre o profissional que conclui seu curso de letras terá oportunidade de lecionar em série iniciais do ensino fundamental, estas vagas geralmente são preenchidas por alunos que fazem o curso de pedagogia, que a rigor, há, nos currículos apenas disciplina optativa. Com isso o professor fica à margem dos conceitos importantes sobre fonética e fonologia, os quais fazem grande diferença em sua prática pedagógica. Resta, pois, uma sugestão aos demais cursos de licenciatura, especificamente pedagogia, quanto ao oferecimento das disciplinas mencionadas, para enriquecer o conhecimento e as discussões dos profissionais educadores, no caso, alfabetizadores. Ademais, é importante que o professor de alfabetização busque o conhecimento dessas ciências, pois elas são essenciais em sua prática pedagógica, auxiliando-o na compreensão das produções textuais, leitura e aprendizagem de seus alunos.

4. Os processos fonológicos na alfabetização

O fato de o aluno escrever formas divergentes daquelas adotadas pela ortografia padrão, que a escola ensina e que se convencionou, tem sido uma grande preocupação de professores alfabetizadores. Por vezes, alguns deles, diante de tais circunstâncias, chegam a atribuir aos “erros” cometidos pelos alunos, problemas de outras ordens, mentais, intelectuais ou fisiológicas. Mas, nos exemplos a seguir, veremos que o aluno, ao contato com uma escrita espontânea, que é muito importante nessa fase, apropria-se das próprias regras do sistema para escrever, e não realiza construções que não são permitidas na nossa gramática. Isso acontece porque ele é falante do português e utiliza as regras gramaticais também na fala.

- Transcrição fonética motivada pela fonologia

Dici (disse) / arvori (árvore) / di (de)

Patu (pato) / gatu (gato) / bolu (bolo)

- Harmonia vocálica

Mininu (menino) / *curuja* (coruja) / *pirigu* (perigo)

- A hipercorreção

jogol com [l] no final / *Escrevel* (escreveu)

- Permuta de letras

prilhate (brilhante) / *doda* (toda)

- Metátese

Esqerveu (escreveu)

Curpersa (surpresa)

- Troca de letras sem motivação fonológica (troca de morfema, marca de passado, por morfema, marca de infinitivo)

buscor (buscou) / *acordor* (acordou) / *ficor* (ficou)

- Hipossegmentação

papainoel – (papai noel) / *carocadopanoeu* – (carroça do papai noel);

pofavor – (por favor) / *eclaro* – (é claro) / *oque* – (oque);

- Hipersegmentação.

a dorava- (adorava) / *a cordou* – (acordou) / *a gradeu-* (agradeceu) /

e screveu- (escreveu);

Assim sendo, pode-se inferir que o aluno comete mais acertos do que, propriamente, “erros”. Todas as construções expostas são possíveis para o nosso sistema de escrita, fazem parte da aprendizagem e não são dificuldades insuperáveis ou falta de capacidade das crianças. É essencial que a criança faça bastante produção de texto espontânea, pois “é nesse tipo de material que vamos encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita”. (CAGLIARI, 1998, p. 146)

5. Metodologia

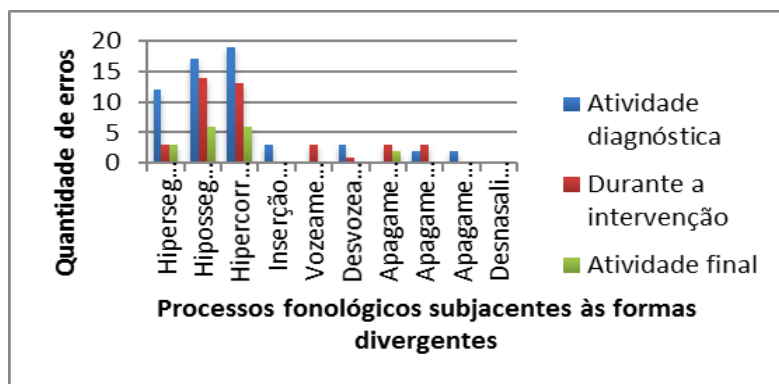
Após análise e interpretação das formas divergentes encontradas nas atividades de escrita de alunos do 2º ano do ensino fundamental da Escola Municipal Solón Gumes, foram propostas atividades a serem realizadas por alguns destes alunos. Essas atividades foram planejadas com objetivo de atenuarem a ocorrência dessas formas divergentes nos textos dos alunos em fase de alfabetização.

Além do trabalho com os alunos, realizamos junto com os professores de alfabetização duas oficinas para trabalhar com noções básicas de fonética e fonologia. Tomamos essa iniciativa por entendermos que esses

profissionais exercem papel fundamental nesse processo e que com frequência se deparam com as circunstâncias em que os alunos cometem erros e diante de tal situação não sabem como atuar junto aos alunos, isso porque, na grande maioria das vezes eles não compreendem a natureza desse erro.

6. Discussão dos resultados

Para mostrar os resultados dos dados tabulados, para o grupo teste, segue gráfico que contrasta a quantidade de “erros” encontrados na atividade diagnóstica, na intervenção e na atividade final:



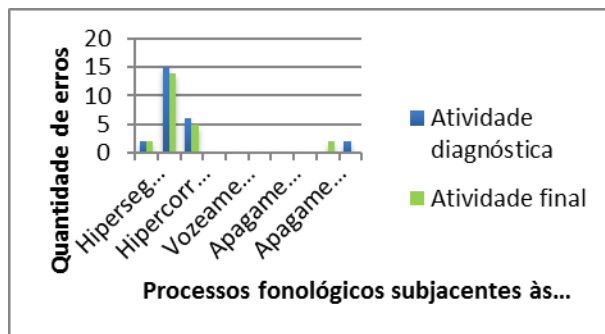
Quantidade de erros computados para o grupo teste na atividade diagnóstica, de intervenção e final

Neste gráfico, temos uma visão dos resultados das três atividades analisadas anteriormente, e percebemos uma notória queda na quantidade de erros dos alunos da atividade inicial em relação à atividade final, evidenciando uma melhora na capacidade de escrita, no que se refere ao uso da ortografia oficial. Estes discentes tiveram um bom desempenho na realização das atividades. Assim sendo, as atividades de intervenção foram significativas para a melhoria da aprendizagem deles no que se refere a queda de ocorrência de formas divergentes.

Como visto, no gráfico acima, a partir do processo fonológico de Inserção de vogal, visualizamos uma relevante redução na quantidade de “erros” apresentados pelos alunos. Isso quer dizer que, na atividade inicial e nas intervenções didáticas, os alunos do grupo teste realizaram uma

quantidade considerável de formas divergentes oriundas dos processos supracitados. Mas, na sondagem final, os sujeitos não realizaram nenhum tipo de “erro”, dos já mencionados.

E, para avaliar a performance dos alunos do grupo controle na atividade diagnóstica e na atividade final, podemos observar, agora, os resultados mostrados no gráfico que segue:



Quantidade de erros computados para o grupo controle na atividade diagnóstica e na atividade final

Comparando a performance dos discentes do grupo controle, que acabamos de apresentar, com a do grupo teste, apresentada na seção anterior; verificamos que é evidente que o grupo controle apresenta melhor desempenho do que o grupo teste, tanto na atividade diagnóstica, quanto na atividade final. Ao avaliarmos, contudo, o avanço obtido pelo grupo teste, verificamos que esse grupo foi bem mais sucedido do que o controle. Essa avaliação pode ser observada a partir dos dados apresentados na tabela.

PF	GRUPO TESTE			GRUPO CONTROLE		
	AD (quantidade de erro)	AF (quantidade de erro)	D%	AD (quantidade de erro)	AF (quantidade de erro)	D %
HIPER	12	2	83,3	2	2	-
HIPO	16	14	12,5	15	15	-
HIPC	19	6	68,4	6	6	-
IV	3	0	100	0	0	0
DV	3	0	100	0	0	0
AMI	2	1	50	0	0	0
AMP	2	0	100	0	2	-100
DN	0	0	0	2	0	100

**Resultados dos alunos do grupo teste e controle
quanto ao desempenho nas atividades diagnóstica e final**

Onde: PF = processos fonológicos; AD = atividade diagnóstica; AF = atividade final; D = desempenho; HIPER = hipersegmentação; HIPO = hipossegmentação; HIPC = hipercorreção; IV = inserção de vogal; DV = desvozeamento; AMI = apagamento de morfema de infinitivo; AMP = apagamento de morfema de passado; DN = desnalização.

7. Conclusão

E, ao término do trabalho empreendido, compreendemos que as atividades foram eficazes na diminuição da realização das formas divergentes dos alunos do grupo teste. Neste sentido, podemos concluir que a realização das atividades de intervenção foi importante para o bom desempenho dos alunos. E que a proposta de intervenção é eficaz.

Partindo do pressuposto de que tanto as atividades de intervenção quanto as oficinas com os professores foram bastante proveitosas e alcançaram os objetivos esperados, podemos inferir que a hipótese apresentada, inicialmente, na introdução deste trabalho, foi validada, uma vez que os professores, durante as oficinas, demonstraram que não tinham conhecimento do assunto tratado e de como proceder com os alunos diante de um erro referente aos processos fonológicos.

A outra hipótese de que os alunos cometiam erros oriundos dos processos fonológicos e que os professores não compreendiam o que de fato acontecia, também foi comprovada por meio da participação, interesse, desenvolvimento nas oficinas e nos comentários na avaliação escrita e pós-avaliação.

Em suma, o trabalho, e os resultados obtidos com a pesquisa- ação foram bastante satisfatórios e obtiveram o êxito esperado.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- CAGLIARI, Luiz Carlos. História da alfabetização. In: _____. *Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998, p. 11-34 e 35-60.
- _____. Panorama do processo de Alfabetização. In: _____. *Alfabetização sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998, p. 103-118.

_____. *Alfabetização e linguística*. 10. ed., 11. reimpr. São Paulo: Scipione, 2004, p. 15-50 e 95-137.

_____. Processos fonológicos. In: _____. *Análise fonológica*. Introdução à teoria e a prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 99-115.

DUARTE, Karina; ROSSI, Karla. O processo de alfabetização da criança segundo Emília Ferreiro. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, ano VI, n. 11, p. 4-8, jan. 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *A psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 284-285.

GOULART, Cecília. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 11, n. 33, p. 450-458, set./dez.2006.

HORA, D. da. *Fonética e fonologia*. UFPB, 2009. Disponível em: <<http://goo.gl/ecYlc>>. Acesso em: 10-06-2013.

LEMLE, Míriam. *Guia teórico do alfabetizador*. 14. ed. São Paulo: Ática, 1999.

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

**OS SENTIDOS DO VERBO CHEGAR:
UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE AS FALAS
DO PORTUGUÊS POPULAR E DO PORTUGUÊS CULTO**

Crenilda Rocha dos Santos (UESB)
crenildarochasantos@yahoo.com.br

Geovany Cordeiro da Silva (UESB)
geocordeirosilva@hotmail.com

Valéria Viana Sousa (UFPB/UESB)
valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

Na presente pesquisa, temos por objetivo analisar, por meio de uma investigação sincrônica, as variações de uso do verbo chegar, o seu processo de gramaticalização, assim como analisarmos a sua frequência de uso pelos falantes do português culto e do português popular. Baseando-nos em estudos anteriores, hipotetizamos que o verbo chegar seria utilizado como auxiliar com maior ocorrência na fala dos informantes do português culto do que na fala dos informantes do português popular. Para a verificação de tal propósito, nesta pesquisa, utilizamos, para a realização da análise, entrevistas extraídas do *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC) e do *Corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus* PCVC). Os resultados alcançados permitiram-nos concluir que o verbo chegar tem sido utilizado com maior frequência como auxiliar e na fala das pessoas que usam o português popular, não correspondendo, dessa forma, portanto, com a nossa hipótese de que seria os falantes com maior escolaridade que usariam com maior frequência o verbo chegar, como auxiliar.

Palavras-chave: Funcionalismo. Gramaticalização. Verbo chegar.

1. Introdução

Fundamentados na proposta do funcionalismo linguístico de vertente norte-americana, que prioriza o estudo da língua em seu contexto de uso e explica os fenômenos linguísticos em sua complexidade sintática, semântica e pragmática, propomo-nos, no presente trabalho, a investigar construções com o verbo *chegar*, sob a perspectiva do processo de gramaticalização.

O nosso objetivo principal foi o de constatar, mediante uma investigação de natureza sincrônica, a ocorrência do uso do verbo *chegar*, em processo de gramaticalização, como verbo auxiliar na fala dos pesquisados, pois, por meio de estudos anteriores, surgiu a hipótese de que haveria mais ocorrência do fenômeno na fala de informantes do português

culto do que na fala de informantes do Português Popular de Vitória da Conquista, cidade situada no sudoeste baiano.

Motivados por essa hipótese, para a realização desse estudo, utilizamos como *corpora* amostras de falas do *Corpus* do Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus* PPVC) e do *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus* PCVC). Tais *corpora* estão estratificados a partir das variáveis sociais faixa etária e nível de escolaridade. Mas, nesse recorte da pesquisa, priorizamos apenas a variável escolaridade. Selecionamos, então, as entrevistas de oito informantes, sendo quatro do *Corpus* PPVC e quatro do *Corpus* PCVC.

Nos resultados obtidos, houve a constatação, ao contrário do que hipotetizamos, de que o uso do verbo *chegar* como verbo auxiliar ocorre mais na fala das pessoas que possuem mais de 11 anos de escolaridade, os considerados falantes cultos, do que na fala dos informantes que têm abaixo de 5 anos de escolaridade, os falantes do português popular.

O presente trabalho está composto por uma discussão preliminar, ancorada em Cunha; Oliveira e Martelotta (2003) e em Votre e Naro (1989), sobre as correntes formalista e funcionalista da língua, seção 2, com o propósito de contextualizar as teorias escolhidas para a abordagem do fenômeno em estudo, a saber: a sociolinguística e o funcionalismo, que compõem a seção 3. Nessa seção, discutimos, amparados em, entre outros, em Alckmin (2001) e Sousa (2008), questões que elegemos como fundamentais para a realização do estudo. Realizado esse percurso teórico inicial, apresentamos a análise e discussão dos dados, seção 4, e, em seguida, expomos as nossas considerações até o momento na seção 5. Essas seções são introduzidas aqui e finalizadas com as referências.

2. Corrente formalista e funcionalista

Nessa seção, só para situar o leitor ao assunto, lembraremos as correntes formalista e funcionalista da língua e, realizada essa abordagem, centramos a nossa atenção em relação à perspectiva a ser seguida na presente pesquisa.

Podemos, fundamentados em Cunha; Oliveira e Martelotta (2003), afirmar que, para melhor agrupar as correntes linguísticas, foram sistematizadas duas grandes correntes de pensamento linguístico.

Uma dessas correntes é o formalismo, cuja perspectiva linguística

admite a língua como um sistema estruturado de signos abstratos e autônomos. Isto é, os linguistas adeptos a essa visão compreendem que é possível explicar os fenômenos linguísticos, focalizando apenas, em seus estudos, os aspectos estruturais que compõem uma língua. Serão, assim, estudados, nessa perspectiva, os constituintes, as relações entre eles, compreendendo esses elementos como parte de um sistema de signo internamente estruturados.

A língua nesta corrente não estaria exposta e, assim, não sofreria influências do meio, portanto, desnecessário, há, aqui, um valor menor, as questões relacionadas ao contexto ou, em outras palavras, estar associada a elementos e fatos não linguísticos, pois a língua é observada como uma unidade em si, suficiente à realização de um estudo linguístico. Observamos que, a depender da pesquisa e, conseqüente, da pergunta que se faça, essa corrente conseguirá dar conta do propósito.

A outra corrente é o funcionalismo. Nessa corrente, funcionalista, por sua vez, contrariando a outra proposta do formalismo, a língua é aceita com um instrumento de interação social. Ou seja, a língua, nessa corrente, não é mais considerada como um objeto autônomo, mas, sim, como algo dependente do ambiente, no qual ocorre o seu uso, no qual as formas, de fato, são realizadas pelos falantes. Partindo dessa visão funcionalista, sabemos que o foco dos pesquisadores é o de explicar a língua como um sistema “aberto” com várias possibilidades de uso, ou seja, as diversas dinâmicas de interação social nos diferentes ambientes. Assim sendo, a estrutura linguística será estudada a partir de sua atuação em um ambiente interativo.

Só para lembrarmos, nessa corrente, inferimos que as atividades discursivas, que estão associadas aos contextos sociais em que os indivíduos estão inseridos, é que determinam e condicionam as opções linguísticas dos falantes. Um traço supra importante dessa corrente linguística é que as variações linguísticas são levadas em consideração e é, através da pragmática, que se dá a organização do texto ou do enunciado como afirma Votre e Naro (1989). Nas palavras desses estudiosos (1989, p. 170), “é do uso da língua – a comunicação na situação social – (que) origina-se a forma da língua” (p. 170) e completam, afirmando que “a forma é derivada do uso e a forma só pode ser explicada levando-se em conta(...) a comunicação”.

Antes de encerrarmos esse pequeno percurso, apresentamos Nascimento (1990, p. 87-88 *apud* NARO,1989) que sabiamente argumenta

que “[para] Votre e Naro 'os formalistas e funcionalistas de fato estudam fenômenos diferentes, mas fenômenos que envolvem o mesmo objeto’”. Assim, antes de caracterizarmos essas correntes em oposições, precisamos pensa-las como complementos.

Diante do exposto, mesmo que admitindo, o quão importante seja todos os estudos sobre a língua, nesse momento, devido a especificidade do que almejamos investigar, optamos pelo viés da corrente funcionalista, pois entendemos que esta corrente atenda melhor a descrição e análise que nos propomos a fazer sobre o verbo *chegar*.

3. Sociolinguística e funcionalismo

As investigações sobre a variação e mudança na língua tiveram início há tempos atrás com H. Franz Bopp, o qual considerou a mudança sair do léxico para a gramática. Ou seja, de alguma forma, o trabalho deste teórico já se pautava nos princípios de gramaticalização. Com isto, tanto ele quanto os predecessores abriram portas para novas pesquisas ao longo do caminho, uma vez que, ainda no século XIX, o conceito de gramaticalização já era corrente nas investigações destes teóricos.

Como é do nosso conhecimento, a variação é um fato inquestionável pela simples razão de termos uma sociedade plural não poderíamos conceber a ideia de uma língua que não esboçasse a sua face heterogênea. Nesse sentido, os teóricos da sociolinguística afirmam que, em uma comunidade de falantes, podemos constatar diferenças no nível da fala quando se trata de idade, sexo, grau de escolaridade etc. Enfim, todos esses fatores contribuem decisivamente ao propósito da variação na língua. Ao especular tais “diferenças” nas falas das comunidades, surgiu então a necessidade de uma ciência que desse conta de tratar de forma analítica esses fenômenos tão evidentes na língua.

Inicialmente, estudiosos, de várias áreas se interessaram pelo estudo da língua, assim como antropólogos biólogos etc. F. Boas. (1911) ganhando assim vários seguidores como: Edward Sapir (1921) e Benjamin L. Whorff (1941). Estes catedráticos contribuíram de forma singular para os estudos da língua principalmente ao admitir a cultura e a sociedade serem inerentes à língua. E, apropriando destes saberes vestindo-se de forma interdisciplinar, surge a sociolinguística.

Nas palavras de Alkimim (2001, p. 28),

a sociolinguística surgiu em um congresso, (...) fixou campo no momento em que William Bright organizou e publicou, em 1966 os trabalhos apresentados no referido congresso sob o título *Sociolinguistics*, em que, define e caracteriza a nova área de estudo. (ALKIMIM, 2001, p. 28)

Bright, desde então, em conjunto com os vinte e cinco pesquisadores que estavam no Congresso organizado por ele na UCLA (*University of California Los Angeles*), tomou, como objeto de estudo da sociolinguística, a diversidade linguística.

Labov, nesse novo cenário da linguística, com suas pesquisas etnográficas, a qual, segundo Alkmin (2001, p. 30), “[...] teve um grande impacto na linguística contemporânea”, contribuiu de forma produtiva, deixando um caminho para que novos estudos viessem a ser realizados.

O fato novo que coube à Sociolinguística foi o de reunir pesquisadores que tinham como foco comum versar sobre os elementos que envolviam a heterogeneidade linguística e, dessa maneira, portanto, contribuir com o desenvolvimento de estudos em uma perspectiva voltada à variação e à mudança da língua.

Norteadas por esta corrente de pensamento, foram desenvolvidas pesquisas voltadas para as massas de falantes das diversas camadas socioculturais. Os resultados obtidos contribuíram, de forma relevante, com o campo educacional uma vez que tais pesquisas trariam à tona a necessidade de se observar, entre outras questões, a presença de preconceitos linguísticos em determinados ambientes. Diante disso, frisaremos com base, mais uma vez, em Alkmin (2001) que:

o objeto da sociolinguística é o estudo da língua falada, observada, descrita e analisada em seu contexto social, isto é em situações reais de uso. Seu ponto de partida é a comunidade linguística, um conjunto de pessoas que interagem verbalmente que compartilham um conjunto de normas com respeito aos usos linguísticos. (ALKMIN, 2001, p. 31)

Assim, nas pesquisas sociolinguísticas, são observadas variedades que ocorrem não só de natureza fonético-fonológicas, morfossintáticas, mas, principalmente discursivas, realizadas por um grupo de falantes, ainda que orientados por regras gramaticais da comunidade da qual fazem parte, mesmo que tais regras não estejam prescritas pela tradição gramatical. Ainda nas palavras de Alkmin (2001), "língua e variação são inseparáveis: a sociolinguística encara a diversidade linguística (...) como uma qualidade constitutiva do fenômeno linguístico". (ALKMIN, 2001, p. 33)

Resta frisar que, na sociolinguística, buscamos compreender a relação da língua com o seu usuário, mas não negamos a importância da natureza estrutural da língua e, uma vez que a estrutura, também, é bastante estudada, resta o acréscimo da investigação da variação pelo ponto de vista do social.

Nessa preocupação com a heterogeneidade da língua, com um estudo focado na variação e na mudança linguística e com uma preocupação com o funcionamento real da língua em uso, surge uma outra teoria linguística para dialogar com a sociolinguística, o funcionalismo.

O funcionalismo, historicamente, tem suas raízes no Círculo Linguístico de Praga que, conforme Sousa (2008, p. 72), já apresentava, ao lado do estruturalismo, uma visão diferenciada a respeito do fenômeno de mudança linguística. "Já na década de 20, ainda que [a teoria funcionalista] fosse sombreada pelo estruturalismo e por estudos voltados às questões da função da linguagem, desponta inquietações acerca da mudança no sistema linguístico". (SOUSA, 2008, p. 72)

No entanto, é no século XX, na década de 70, que esta corrente firma seus pés. Neste momento, a sua perspectiva de estudo estará voltada ao item linguístico e as múltiplas funções que o item ocupa na estrutura discursiva. Nessa teoria, ainda segundo Sousa (2008).

As estruturas linguísticas não são autônomas. Estão imbricadas às circunstâncias discursivas e entrelaçadas aos aspectos cognitivos da produção, onde se encontram envolvidas a informação pragmática do falante (crenças, valores, práticas sociais) e a informação pragmática do destinatário (práticas sociais). (SOUSA, 2008, p. 74)

O funcionalismo traz, nesta nova fase, o conceito da gramaticalização, termo mencionado por estudos anteriores, mas não tão desenvolvido. Tal processo, para Meillet (1965, p. 131), pode ser considerado como um processo no qual há uma "atribuição de um caráter gramatical a um termo ou palavra anteriormente autônomo". Para Ferreira, *apud* Heine e Reh (1984), a "gramaticalização é uma evolução na qual as unidades linguísticas perdem em complexidade semântica, liberdade sintática e em substância fonética". Em Hopper e Traugott (1993), temos, como definição do processo que a gramaticalização funciona como um estágio pelo qual itens *e/* ou construções lexicais passam, em determinados contextos linguísticos, a servir a funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções, cada vez mais gramaticais, em um processo cíclico, contínuo.

É interessante ressaltar que existe um senso comum entre a conceitualização da gramaticalização que constitui no desenvolvimento do léxico para a gramática e da gramática para as estruturas mais gramaticais ainda. A explicação para que tal fenômeno ocorra estaria na necessidade que o falante tem em utilizar estratégias, cada vez mais adequadas, para obter sucesso na comunicação, ou seja, há uma busca constante de formas linguísticas que possam moldar o discurso de forma que a expressividade seja mais adequada.

Em outras palavras, podemos, também, falar que tentamos sair do abstrato para concretizarmos o discurso e, com essa finalidade, expressões linguísticas menos gramaticais vão ganhando forma e vão, assim, servindo de maior expressividade discursiva.

Gramaticalização seria, portanto, o processo pelo qual as expressões surgem no discurso e, como em um processo cíclico, adentram-se ao contexto e passam a ser disponibilizados na gramática. A importância do estudo da gramaticalização estaria, então, em fornecer explicação de por que formas gramaticais surgirem e se desenvolverem. Ressaltamos que, nesse processo, não há uma violação das regras do sistema linguístico, mas, uma vez empregado um item, ainda que já existente e utilizado com uma nova carga semântica, faz-se necessário o seu reconhecimento como uma possível categoria gramatical. Diante disso Castilho (1997) coloca que:

o trajeto empreendido por um item lexical, ao longo do qual ele muda de categoria sintática (= recategorização), recebe propriedades funcionais na sentença, sofre alterações morfológicas, fonológicas e semânticas, deixa de ser forma livre, estágio em que pode até mesmo desaparecer, como consequência de uma cristalização externa. (CASTILHO, 1997, p. 31)

Para esclarecer melhor esse processo de gramaticalização, Sousa (2008, p. 86-87) faz uma abordagem sobre os princípios de gramaticalização, tomando como referência Hopper, 1991. Para Hopper, apud Sousa (2008, p. 86) há “cinco princípios básicos que desvelam a gramaticalização de um item relacionando aspectos sincrônicos e diacrônicos”. Tomaremos esses princípios como alicerce à nossa pesquisa. São eles: a estratificação, a divergência, a especialização, a persistência e a descategorização.

A estratificação, para Sousa (2008) compreende

[...] o momento no qual, dentro de um domínio funcional amplo, novos estratos estão continuamente emergindo. Ao emergir um novo estrato, os antigos não são necessariamente descartados, podendo, pois, permanecer e

coexistir com os mais recentes em uma mesma sincronia. (SOUSA, 2008, p. 87)

Na perspectiva funcional, existe a possibilidade de um signo mudar de categoria gramatical sem abalar o significado do existente. Como exemplo, analisaremos três possibilidades de uso do verbo *chegar* com diferença categórica.

(01) Eu **cheguei** de viagem hoje.

(02) Ela **chegou chegando** todos viraram pra olhar.

(03) Também pudera estava usando aquele batom vermelho **cheguei**.

No princípio da estratificação, é possível se perceber a presença de soluções gramaticais distintas em um mesmo corte sincrônico. Nos exemplos supramencionados, o verbo *chegar* aparece em (01), funcionando como verbo pleno, com o sentido de “atingir” o termo do movimento de ida ou vinda” (FERREIRA, 2009, p. 454). No excerto de fala (02), o verbo é desdobrado em uma expressão na qual ele ocupa a função de pleno e de auxiliar. Como pleno, veicula o sentido do exemplo (01) e, como auxiliar, corresponde a ocupar lugar, aparecer. No exemplo (03), o item *chegar* desloca-se da função de verbo e passa a ocupar a categoria de nome, como parte de um sintagma adjetival.

No princípio da divergência, a forma lexical se gramaticaliza. Contudo, a forma fonte original pode permanecer como um elemento autônomo e, enquanto tal, sofrer as mesmas mudanças a que estão submetidos os itens lexicais que integram sua classe. Assim, acontece com o *chegar*, que, aparece, na língua, inicialmente, como verbo e tem esse valor preservado e, também, como nome, adjetivando outros elementos. Assim, como ocorre nos exemplos (01) e (02), respectivamente.

O princípio da especialização, nas palavras de Sousa (2008), é quando ocorre o

estreitamento das possibilidades para se codificar uma determinada categoria (redução de variantes) à medida que uma destas opções começa a ocupar mais espaço pela sua condição de mais gramaticalizada. Uma consequência, indício, portanto, desta especialização, é o aumento na frequência de uso da forma mais adiantada no processo de gramaticalização e assim, há a tendência de uma forma tornar-se mais obrigatória, já que a escolha e uso da outra forma diminuam. (SOUSA, 2008, p. 87)

Para esse princípio temos o exemplo do uso do verbo *chegar*, em que o mesmo principalmente na fala, perde lugar de verbo pleno e começa a assumir o lugar de verbo auxiliar, como em: o paciente *chegou* a ser

atendido pelos médicos, mas não resistiu. É válido observar que construções como essa, na contemporaneidade, vem se tornando recorrente.

Essa construção perifrástica, em que o verbo *chegar* é utilizado perdendo o valor de núcleo verbal tem sido bastante utilizada. É comum, por exemplo, ouvirmos na língua em uso [chegar a +V] como sinônimo de “ir a ponto de “ (FERREIRA, 2009, p. 454). Para nós, tal construção estaria, em nossa região, como a forma mais gramaticalizada do uso desse verbo.

O princípio da persistência, por sua vez, que diz respeito à manutenção de traços semânticos da forma fonte, por parte da forma em processo de gramaticalização. Assim, ainda que a forma fonte se gramaticalize em novas funções, a “nova” forma continua a preservar traços de sentidos da forma primeira. Nos exemplos citados, o valor de “atingir certo lugar” está presente em todos, ainda que de uma maneira mais desbotada semanticamente.

E, por fim, a descategorização, princípio que remete à perda, por parte da forma em processo de gramaticalização, dos marcadores opcionais de categorialidade e de autonomia discursiva. Dessa forma, os itens linguísticos deslocam-se das categorias gramaticais a que pertencem e passam a pertencer a outras. Nos excertos das entrevistas utilizadas, observamos o *chegar* sendo usado em um esquema que vai de verbo pleno > verbo auxiliar > sintagma adjetival.

4. Análise de dados

Neste momento, com o propósito de analisarmos a ocorrência do uso de CHEGAR + V, selecionamos o referido item no *Corpus* do Português Culto e no *Corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista. Nesses *corpora*, identificamos excertos de fala que continham o item *chegar* em ambos os falantes. Observamos, nesse momento com qual frequência ele vem sendo usado como auxiliar.

Para analisarmos o objeto em discussão, tomamos como suporte de definição teórica do item, o uso de três dicionários diferentes. No *Dicionário de Língua Portuguesa*, Caldas Aulete traz uma definição bastante limitada do verbo e, no *Dicionário da Língua Portuguesa de Michaelis*, há uma visão diferente do verbo *chegar*, mais ampla, mas ainda não satisfatória se pensarmos nas possibilidades do uso desse verbo na língua.

No *Dicionário Priberam*, diferentemente dos citados anteriormente, existe uma definição mais complexa para esse verbo. Ou seja, no dicionário, o verbo *chegar* está abordado como verbo como polissêmico. Com isso, ele atende as diversas possibilidades de uso que o falante/escritor venha a fazer desse verbo. Logo, nesse dicionário, inferimos que a definição do verbo deve ser encontrada em seu contexto de uso. Isso se confirma no momento em que esse verbo é classificado, como veremos a seguir a partir da topicalização proposta para uma melhor visualização do que afirmamos.

De acordo o dicionário de Caldas Aulete, o verbo *chegar* significa:

- Acepção 1: Chegar: reprimenda, repreensão. Indica que se atraiu um limite de quantidade.
- Acepção 2: Chegar: não precisa mais não é possível mais.

Já no *Dicionário da Língua Portuguesa de Michaelis*, há uma visão diferente do verbo *chegar*. Segundo Michaelis:

- Acepção 1: Fomenta censura, crítica, reprimenda.
- Acepção 2: Dirant intimação judicial por causa de dívidas.
- Acepção 3: Interjeição. Basta!

Priberam tem uma definição mais complexa para esse verbo:

- Chega: s. f. interj., 3ª pes. Sing. Presente indicativo de chegar. 2ª pes. Sing. imp. de chegar.
- Acepção 1: Chega: informal, repreensão, censura descompostura,
ex. chega! Você já chega com seu escândalo.
- Acepção 2: Combates de bois.
- Acepção 3: Citação para juízes

No primeiro momento, no *Dicionário de Priberam*, são apresentados os mesmos conceitos que os demais dicionários. Contudo, depois das definições iniciais, as explicações se estendem e, nesse sentido, há um esforço para dá conta de explicar a semântica do verbo, ou seja, as várias possibilidades de uso do verbo chegar no contexto ao qual se encontrar inserido.

Além desses exemplos, citado, no dicionário, está classificado o

verbo *chegar* como verbo intransitivo de origem duvidosa. Com essa definição, podemos atribuir os possíveis valores de uso:

- (1) Chegar como o verbo *vir*. Ex.: *Quando ele chega. = quando ele vem.*
- (2) Chegar como dar entrada em. Ex.: *Vamos chegar comadre. = vamos entrar comadre.*
- (3) Chegar como atingir, alcançar. Ex.: *O livro tá longe minha mão não chega até lá.*
- (4) Chegar como durar até. Ex.: *Se você continuar sem comer não vai chegar até o ano que vem.*
- (5) Chegar como ir. Ex.: *Vou dá uma chegadinha. = já estou indo embora.*
- (6) Chegar como prolongar-se. Ex.: *vamos chegar á frente. Vamos entrar, fique um pouco mais.*
- (7) Chegar como ir ter. Ex.: *pode deixar que eu vou chegar até ele. Vou ter uma conversa com ele.*
- (8) Chegar como possibilidade de ir. Ex.: *Vou a Salvador talvez eu chego até Aracaju*
- (9) Chegar como tocar. Ex.: *Minha mão não chega até lá= minha mão não toca.*
- (10) Chegar como aproximar-se. Ex.: *Chega aí amigo vamos papear.*
- (11) Chegar como ascender. Ex.: *Se continuares assim não vai chegar ao cargo de gerente.*
- (12) Chegar como bastar. Ex.: *Chega de barulho por hoje!*
- (13) Chegar como ir até o ponto de. Ex.: *Talvez eu chego até o fim.*
- (14) Chegar como subir até. Ex.: *se não chover eu chego ao topo da montanha.*
- (15) Chegar como conseguir ser bastante alto. Ex.: *Eu não chego a ser da sua altura.*
- (16) Chegar como atingir alguma coisa estendendo o braço ou ficando nas pontas dos pés.
- (17) Chegar com valor semântico dos sentidos: visão audição etc. Ex.: *Chegar a. Com a vista, com a voz o ouvido =atingir. O som não chega aí. A imagem não chegou até mim. Sua voz é baixa não chega até lá. O cheiro não chega até mim.*
- (18) Chegar como obter o que é difícil conseguir. Ex.: *Com fé e insistência você chega lá.*
- (19) Chegar com o sentido de regresso. Ex.: *Foram ao hospital e ainda não chegaram (regressaram)*
- (20) Chegar com o sentido de acontecer, ocorrer, dar-se. Ex.: *A fama e o sucesso chegaram tarde.*

Ainda, como Verbo copulativo aparecer, surgir, como em: A caixa chegou aberta= veio. Ou como verbo pronominal, sendo usado para expressar necessidade fisiológica. Ex.: Estava andando quando chegou-me de vez a vontade.

Ou com valores curiosos como,

Acabar. *Graças! Cheguei no fim do livro.*

Acessível. *Por aqui eu chego à rio Bahia.*

Próximo. *Ela é minha chegada.*

Ação. *Não gosto quando você chega gritando comigo.*

Como adjetivo: *Ela tá usando um vestido vermelho cheguei.*

Ou como advérbio de modo: *Ela chegou chegando.*

Além de todos esses exemplos dados, percebemos que o verbo *chegar* vem sendo usado com outro verbo no infinitivo perdendo assim o seu lugar de verbo pleno (descategorização) e assumindo a categoria de verbo auxiliar.

Ex.: Isso chega a ser patético.

Diante do que foi apresentado, a partir da pesquisa realizada nos dicionários podemos admitir que o verbo *chegar* tem como sentido prototípico na língua portuguesa o valor de “verbo de movimento físico de sair de um ponto X e atingir um ponto Y.” Embora o verbo venha sendo usado com outros valores semânticos, ele continua a ser usado como verbo pleno. Ainda que esse tenha sido o sentido apresentado nos compêndios analisados, não obstante a esse uso continuar na língua, temos, ainda, o sentido do verbo *chegar* ocupando várias outras funções e valores conforme expostos e o interessante é que, mesmo com outro sentido, há um valor que permanece, ou seja, o verbo, mesmo ampliando-se semanticamente, sempre traz o valor de representar um alvo a ser atingido.

A seguir, veremos as ocorrências do verbo chegar nos *corpora*.

Inicialmente, apreciemos as ocorrências presentes nas 4 entrevistas do *Corpus PPVC*:

- (a) Mas ela *chegou* a se tratar e tudo?
- (b) E você *chegô* a estudá e a trabalhá ao mesmo tempo?
- (c) Você *chegô* a casá na igreja?
- (d) A senhora *chegô* a decorá a tabuada?

No exemplo (a), (b) e (c), o verbo *chegar* apresenta característica de auxiliar, sendo usado em uma construção bastante recorrente na Língua Portuguesa, [*chegou a + verbo principal*] com o valor de atingir/alcançar uma meta.

(e) *Chegô, tatô... tatô*, mas só que ela *quandfoi* cuidar játavamuitvéi.

No exemplo (e), o verbo *chegar* está na condição de pleno e com o sentido de obter, ou fazer, ela obteve tratamento, embora, o resultado não tenha sido satisfatório. Percebemos que tinha um alvo a ser atingido ela alcançou o objetivo de ser atendida pelo médico.

(f) *risos*{ININT} não o momento que mais marcô foi *risos* que a gente... a gente chegô de madrugada... morrendo de fome [quatro horas]{*risos*} quatro horas da

(g) *Aí chegô lá ele*: Maria Maria.

(h) tem três anos que eu cheguei *pra 'qui*...quando eu casei eu morava aqui, eu morei aqui pôco tempo, depois a gente foi pra

Nesses casos, (f), (g) e (h), o verbo *chegar*, na condição de pleno, tem função de regresso, quando retornamos para casa.

(i) *Aí quando foi um dia ela chegô pra mim e falou assim*: “Oh Solange, não dá pra mim ficá com ele,

Também, na condição de pleno, o verbo toma lugar de ter, ou aproximar como se a informante dissesse “ela teve comigo, ou aproximou de mim e falou determinada coisa”

(j) não faço mais na::da na vida não quero fazer mais não que eu não gento não guento fazer mais nada e é só até ai chego não quero mais

O verbo, aqui, tem um sentido de interjeição: “basta!”

(k) Eu assisto... *num* sô muito chegada a novela não, sabe?

Nesse último exemplo, o verbo está bastante distanciado do seu sentido original, o que, no funcionalismo/gramaticalização, é entendido com desbotamento semântico. Possivelmente, entre os usos analisados em nossa amostra, esse termo “Chegada”, também, esteja entre o nível mais de maior abstratização.

Agora, analisemos as ocorrências presentes nas 4 entrevistas do Corpus PCVC

Aqui o verbo tem sentido de aproximar de algo ou de alguém.

- (l) (...)aí sim (...)mas se eu não conheço a pessoa aí eu não consigo chegar até a pessoas pra conhecer. Se a pessoa se chegar a mim é mais fácil de fazer uma amizade (...).

A primeira ocorrência ameaçou formular um auxiliar, mas logo foi corrigida, a segunda como verbo pleno e sentido de aproximar.

- (m) Não desde pequeno eu sempre fui muito tímida. Eu nunca fui uma pessoa de chegar a... de fazer amizade fácil (...) normalmente as pessoas as vezes é... é... é... extrovertida, ela consegue chegar até mim

Verbo chegar compo uma expressão como “ consegue chegar” com sentido de investigar, encontrar, buscar.

- (n) E como um historiador consegue chegar a um determinado fato assim e dizer que aquilo tem alguém?

As ocorrências do verbo *chegar* estão sendo usadas como verbo pleno e operam com sentido de ingressar, entrar. (...)

- (o) Eu li logo que cheguei na universidade me marcou muito (...) O verbo é pleno, porém opera com sentido de egresso ou início. E ingressei, iniciei
- (p) (...) e acho que pra todas as pessoas que conseguem chegar na universidade depois dos 30 (...) e não pulei pra fora do barco porque achei desaforo chagar e desisti (...) [...] Então se eu chegasse na universidade 15 anos eu primeiro: não está resolvida (...)

Nesta fala todas as ocorrências o verbo pleno tem sentido de locomoção, sair de um ponto X e voltar, atingir outro ponto. Ou seja, retornar.

- (q) (...) Eu tinha o tempo cronometrado para sair da escola e chegar em casa (...) eu tinha que chegar em casa às 11 horas da noite (...) 1) voltar@: (...) Era o tempo que eu tinha prá chegá na escola (...) porque eu não tinha chegado ainda.

5. Conclusão

No presente trabalho, ainda em fase de preliminar, procuramos investigar as diferentes possibilidades de uso do verbo *chegar*, assim como o seu efeito semântico no momento em que os falantes, em busca de uma maior expressividade comunicativa, vêm fazendo uso dele.

Como foi dito anteriormente o objetivo principal foi o de fazer uma análise comparativa entre os falantes do CPPVC e do CPCVC, para investigar por quais dos falantes o verbo *chegar* vem sendo utilizado com maior frequência como auxiliar. Devido a poucos dados por nós utilizados, privamos em não fazer afirmações tão precisas a respeito da questão.

A conclusão relativa a análise dos dados foi que o verbo *chegar* não foi tão utilizado com ampliação de sentido na fala dos informantes do português culto. Já na fala dos informantes do português popular, utilização do item *chegar* +V foi muito produtiva. Esta análise, ainda incipiente, nos sinaliza que há uma tendência do verbo *chegar* a atuar como verbo auxiliar assim como uma forte tendência de adquirir novos valores semânticos, sem perder sua origem, isto é a ideia de vir, de deslocar de um ponto X e atingir um ponto Y que é o sentido prototípico desse verbo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALKMIN, Tânia. Sociolinguística. In: MUSSALIN, Fernanda; BENTES, Anna Christina. (Orgs.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- CASTILHO, A. A gramaticalização. *Revista de Estudos Linguísticos e Literários*. Salvador: UFBA, p. 25-64, 1997.
- CUNHA, A. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1992.
- MEILLET, Antoine. *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Librairie Ancienne Honoré Champion, 1965
- PENA-FERREIRA, E. (Orgs.). *O processo de gramaticalização: um estudo do item chegar*. Santarém, <<http://www.fflch.usp.br/dlc/lport/pdf/post/06.pdf>>
- SOUSA, Valéria Viana. *Os (des)caminhos do você: uma análise sobre a variação e mudança na forma, na função e na referência do pronome você*. 2008. 184 f. Tese (doutorado em letras). UFPB, João Pessoa.
- TERSARIOL, Alpheu. *Minidicionário da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Edelbra, 1996.
- VOTRE, Sebastião Josué; NARO, Anthony Julius. Mecanismos funcionais do uso da língua. *D.E.L.T.A.*, vol. 5, n. 2, p. 169-184, 1989.

**PELOS SIGNOS MELÓDICOS
DA MÚSICA “VALSINHA” DE CHICO E VINÍCIUS:
UMA CRÍTICA DE PROCESSO**

Ingrid Ribeiro da Gama Rangel (UENF)

ingridribeiro@gmail.com

Eleonora Campos Teixeira e Nascimento (UENF)

norinhatli@yahoo.com.br

Pedro Wladimir do Vale Lira (UENF)

pedrowlyra@hotmail.com

RESUMO

A crítica genética é capaz de transportar o analista ao momento da criação de uma obra de arte. Entretanto, ela não dá conta das influências não impressas nos documentos do processo criativo. Por esta razão, a pesquisadora Cecília Salles propõe a dilatação da ciência genética e passa a fazer suas “críticas de processo”. O presente trabalho ampara-se na proposta de Salles para analisar o processo de criação da música *Valsinha*, composta, na década de 70 do século XX, por Chico Buarque de Holanda e Vinícius de Moraes. Serão analisadas as cartas trocadas por Chico e Vinícius durante o processo criativo. Com a semiótica, será possível desvelar as escolhas signílicas dos autores e analisar o porquê da eleição das palavras que compõem a letra e dialogam com a melodia.

Palavras-chave: Crítica de processo. Valsinha. Chico Buarque. Vinícius de Moraes.

1. Crítica genética e crítica de processo: relações embrionárias do autor com o texto

Segundo Cecília Salles (2008, p. 29), crítica genética é a ciência que acompanha o processo criativo de uma obra, revelando uma relação embrionária do autor com seu texto. O geneticista acompanha o nascimento do texto, vendo-o se desenhando e mudando como o próprio homem. O pesquisador faz seu caminho tão processual em suas pesquisas quanto o próprio acompanhamento do processo de criação. Quando colhe informações, reúne documentos, verifica mudanças, o geneticista está cumprindo também seu papel processual. O autor, por sua vez, quando lida com as mudanças do seu texto também cumpre o papel natural a todo ser: amadurecimento, crescimento, aparentemente porque enquanto houver vida e o tanto de crescimento infinito que viver nos possibilita, haveremos de mudar, crescer, acreditar e desacreditar até o fim.

A crítica genética pode ocorrer em diversas artes. Segundo Cecília

Salles (2007), esta ciência inicialmente propôs o acompanhamento teórico e crítico do processo criativo na literatura, porém esse processo criador acabou por se manifestar em diversas áreas, rompendo barreiras dos limites estabelecidos apenas às palavras. Na contemporaneidade de 2015, é possível fazer críticas genéticas de obras artísticas oriundas da música, da pintura, da dança, da escultura, da fotografia, do teatro. Desde que se possa ter acesso aos documentos do processo, pode-se fazer crítica genética. O processo de criação acaba sendo fruto da sua negociação com o mundo. O geneticista analisa os estados das coisas em momentos diferentes.

Os documentos de processo podem ser anotações, esboços, diários, maquetes, vídeos, fotografias... Cada documento tem um quê de concretude que fornece ao crítico informações sobre o momento da criação, qual caminho trilhou até que se chegasse ao texto em sua última versão. Assim, ele faz suas abordagens mantendo a singularidade. No livro “Gesto Inacabado”, a escritora Cecília Salles (2004) deixa claro essa perspectiva processual para a arte, já que esta nunca se conclui.

Enquanto a crítica genética visa verificar as mudanças ocorridas na obra para que, por meio dos documentos, seja possível verificar as fazes pelas quais o objeto artístico passou até chegar a versão conhecida pelo grande público, a crítica de processo considera documentos mais do que esboços da obra. Para Cecília Salles (2008), a crítica de processo é uma dilatação da genética. Embasada pela semiótica peirceana, a pesquisadora busca a compreensão da estética do inacabado. Nesta perspectiva, a última versão de uma obra é apenas mais uma etapa de seu processo, que pode vir a ser modificada.

A crítica de processo considera como documentos de criação, além dos textos e gravações que resguardam as “versões” da obra em desenvolvimento, documentos que conservam elementos que influenciaram o autor na composição da obra.

Por meio dos documentos, é possível acompanhar o desenvolver da obra, desde o momento de sua concepção. Não serão analisadas neste trabalho as partituras possivelmente criadas por Vinícius de Moraes no processo de composição da melodia, mas os documentos que registram o desenvolver da letra da música.

2. O processo criador de Valsinha: a Valsa Hippie

Valsinha foi escrita por Chico Buarque entre 1970 e 1971. A música é fruto de uma parceria com Vinícius de Moraes. A primeira parceria entre os artistas foi em conjunto com Garoto, na música *Gente Humilde*. No documentário *Meu caro amigo*, de *Chico: a série* (2006) Chico declara que “Vinícius tinha essa coisa da parceira gratuita, desnecessária”. A primeira parceria surgiu, em 1969, em razão de um batizado: “Eu convidei Vinícius para ser padrinho da minha filha, meu compadre, e ele falou: temos que ser compadres e parceiros. Parceria para ele era uma forma de selar uma amizade”. Segundo Wagner Homem (2009), Vinícius andava enciumado por Tom ser parceiro de Chico e ele não. Ainda segundo Homem (2009, p. 82), logo após Chico encaixar alguns versos na canção, Vinícius “se apressou em comunicar a Tom Jobim que Chico agora também era seu ‘parceirinho’”.

Se para *Gente Humilde* Chico fez apenas alguns versos, para a *Valsinha* ele fez quase toda a letra. Somente algumas alterações foram feitas com a intervenção de Vinícius. O debate em torno da composição da letra gerou cartas que acabaram por se constituírem documentos de processo da obra. A música teve o nome sugerido por Vinícius de “Valsa Hippie”, motivado pelo movimento hippie que acontecia nos anos 70: “Dei-lhe o nome de ‘Valsa Hippie’, porque parece-me que tua letra tem esse elemento hippie que dá um encanto todo moderno” (MORAES *apud* ZAPPA, 2011, p. 248). Entretanto, Chico argumenta: “Valsa Hippie, ligado à filosofia hippie como você o ligou, é um título perfeito. Mas hippie, para o grande público, já deixou de ser a filosofia para ser a moda pra frente de se usar roupa e cabelo. Ai não tem nada a ver.” (BUARQUE, *apud* ZAPPA, 2011, p. 249). Chico falava do movimento que tinha o propósito de lutar contra os modelos prontos, mas que para a maioria das pessoas era apenas uma moda. Essa não era a ideia de Chico, ele queria que sua canção fosse algo que não fosse efêmero, como se fosse possível tal canção ser, em algum momento da história da música popular brasileira (MPB), passageira.

Ao cantar pela primeira vez sua canção publicamente, Chico viu seu público aprovar a letra: “o público tem recebido a valsinha com o maior entusiasmo, pedindo bis e tudo” (BUARQUE *apud* ZAPPA, 2011, p. 249). A opinião pública ajudou Chico a defender a sua letra frente ao grande poeta. A estética da recepção acabou influenciando as escolhas dos parceiros que optaram por uma valsa com uma linguagem mais acessível, mais cotidiana.

3. Os documentos do processo

Para o analista de processo, interessam todos os documentos que ajudam a desvelar as fases do processo criativo. Este estudo de processo foi iniciado a partir de uma pesquisa bibliográfica sobre Chico e Vinícius. Além de vídeos e reportagens, a análise de processo será voltada tomando por base 5 documentos: um vídeo, duas cartas e um encarte de LP.

A-1: A valsinha em uma de suas primeiras apresentações, vídeo do Programa Ensaio (década de 1970), apresentado por Fernando Faro, na extinta TV Tupi. No programa, Chico canta a música ainda sem fazer as emendas sugeridas por Vinícius.

Um dia ele chegou tão diferente do seu jeito de sempre chegar
Olhou-a dum jeito muito mais quente do que sempre costumava olhar
E não xingou a vida tanto como era seu jeito de sempre falar
E nem deixou-a só num canto para seu espanto, convidou-a pra rodar
Então ela se fez bonita como há muito tempo não queria ousar
Com seu vestido decotado cheirando a guardado de tanto esperar
Depois os dois deram-se os braços como há muito tempo não se usava dar
E foram-se cheios de graça pro meio da praça e começaram a se abraçar
E ali dançaram tanta dança que a vizinhança toda despertou
E foi tanta felicidade que toda cidade se iluminou
E foram tantos beijos loucos
Tantos gritos roucos como não se ouviam mais
Que a gente compreendeu
E o dia amanheceu
Em paz.

Na mesma aparição na TV Tupi, Chico falou da parceira com o poeta diplomata:

Vinícius é, antes de tudo, meu compadre, meu mestre e tudo mais. Meu amigo que agora me deu uma prova de amizade muito grande porque, sendo ele um poeta, ele não precisava fazer isso. Ele tinha uma música sem letra, então, pediu que eu fizesse a letra. Então eu fiquei todo orgulhoso e fiz essa *Valsinha*. (BUARQUE, 1970)

Apesar do respeito de Chico por seu compadre, ele não hesitou em defender sua letra.

Mar del Plata, 24.1.71

Chiquérrimo!

Dei uma apertada linda na sua letra, depois que v. partiu, porque achei que valia a pena trabalhar mais um pouquinho sobre ela, sobre aqueles hiatos que havia, adicionando duas ou três idéias que tive. Mandei-a em carta a v., mas Toquinho, com a cara mais séria do mundo, me disse que Sérgio morava em Burí ll, e lá foi a carta para Burí ll. Mas como v. me disse no telefone que não tinha recebido, estou mandando outra para ver se v. concorda com as modificações feitas. Claro que a letra é sua, eu nada mais fiz que dar uma aparafusada geral. Às vezes o cara de fora vê melhor estas coisas. Enfim, porra, aí vai ela. Dei-lhe o nome de "Valsas Hippie", porque parece-me que tua letra tem esse elemento hippie que dá um encanto todo moderno a valsa, brasileira e antígona. Que é que você acha? O pessoal aqui no princípio estafou um pouco, mas depois se amarrou a idéia. Escreva logo, dizendo o que v. achou.

VALSA HIPPIE

Um dia êle chegou tão diferente do seu jeito de sempre chegar
Olhou-a de um modo mais quente do que comumente costumava olhar
E não falou mal da poesia como era mania sua de falar
E nem deixou-a só num canto; pra seu grande espanto disse:
Aí ela se recordou do tempo em que saíam para namorar
E pôs seu vestido dourado cheirando a guardado de tanto esperar
Depois os dois deram-se os braços como a gente antiga costumava dar
E cheios de ternura e graça foram para a praça e começaram a bailar...
E logo toda a vizinhança ao som daquela dança foi e desperitou
E veio para a praça escura, e muita gente jura que se iluminou
E foram tantos beijos loucos, tantos gritos loucos como não se ouviam mais
Que o mundo compreendeu
E o dia amanheceu em paz.

Fig. 1: Carta de Vinícius para Chico (ZAPPA, 2011, p. 248).

C-1: Carta de Vinícius para Chico, no texto, Vinícius diz que deu uma “aparafusada geral” (ZAPPA, 2011, p. 248) na letra de Chico.

C-2: Resposta de Chico a Vinícius. Na correspondência, Chico

defende a sua letra apresentando argumentos como a aceitação popular à música.

Rio, 2 de fevereiro

Caro Poeta

Recebi as suas duas cartas e fiquei meio embananado. É que eu já estava cantando aquela letra, com hiato e tudo, gostando e me acostumando a ela. Também porquê, como você já sabe, o público tem recebido a valsinha com o maior entusiasmo, pedindo bis e tudo. Sem exagero, ela é o ponto alto do "show", junto com o "Apesar de Você". Então dá um certo medo de mudar demais. Enfim, a música é sua e a discussão continua aberta. Vou tentar defender, por pontos, a minha opinião. Estude o meu caso, exponha-o a Toquinho e Gessy, e se não gostar foda-se, ou foda-me eu.

Valsa Hippie é um título forte. É bonito, mas pode parecer forçação de barra, com tudo o que há de hippie à venda por aí. Valsa Hippie, ligado à filosofia hippie como você o ligou, é um título perfeito. Mas hippie, para o grande público, já deixou de ser a filosofia para ser a moda pra frente de se usar roupa e cabelo. Aí já não tem nada a ver. Pela mesma razão eu prefiro que o nosso personagem xingue ou, mais delicado, maldiga a vida, em vez de falar mal da poesia. A sua solução é mais bonita e completa, mas eu acho que ela diminui o efeito do que segue. Esse homem da primeira estrofe é o anti-hippy. Acho mesmo que ^{nunca sou} ~~é~~ be o que é poesia. É bancário e está com o saco cheio e está sempre mandando sua mulher à merda. Quer dizer, neste dia ele chegou diferente, não maldisse (ou "xingou" mesmo) a vida tanto e convidou-a pra rodar. Convidou-a pra rodar eu gosto muito, poeta, deixa ficar. Rodar que é dar um passeio e é dançar. Depois eu acho que, se ele já fôr convidando a coitada para amar, perde-se o suspense do vestido no armário e a tensão da trepada final. "Pra seu grande espanto", você tem razão, é melhor que "para seu espanto". Só que eu esqueci que ia por itens. Vamos lá:

Apesar do Orestes (vestido dourado é lindo), eu gosto muito do som do vestido decotado. É gostoso de cantar vestido decotado. E para ficar dourado o vestido fica com o acento tendendo para a primeira sílaba. Não chega a ser um acento, mas é quase. Esse verso é, aliás, o que mais agrada, em geral. E eu também gosto do decotaço ligado ao "ousar" que ela não queria por causa do marido chato e quadrado. Escuta, ô poeta, não leve a mal a minha impertinência, mas você precisava estar aqui para sentir com a turma gosta, e o jeito dela gostar desta valsa, assim à primeira vista. É por isso que estou puxando a sardinha mais para o lado da minha letra, que é mais simplória, do que pelas suas modificações que

Fig. 2: Primeira parte da carta de Chico para Vinícius. (ZAPPA, 2011, p. 249).

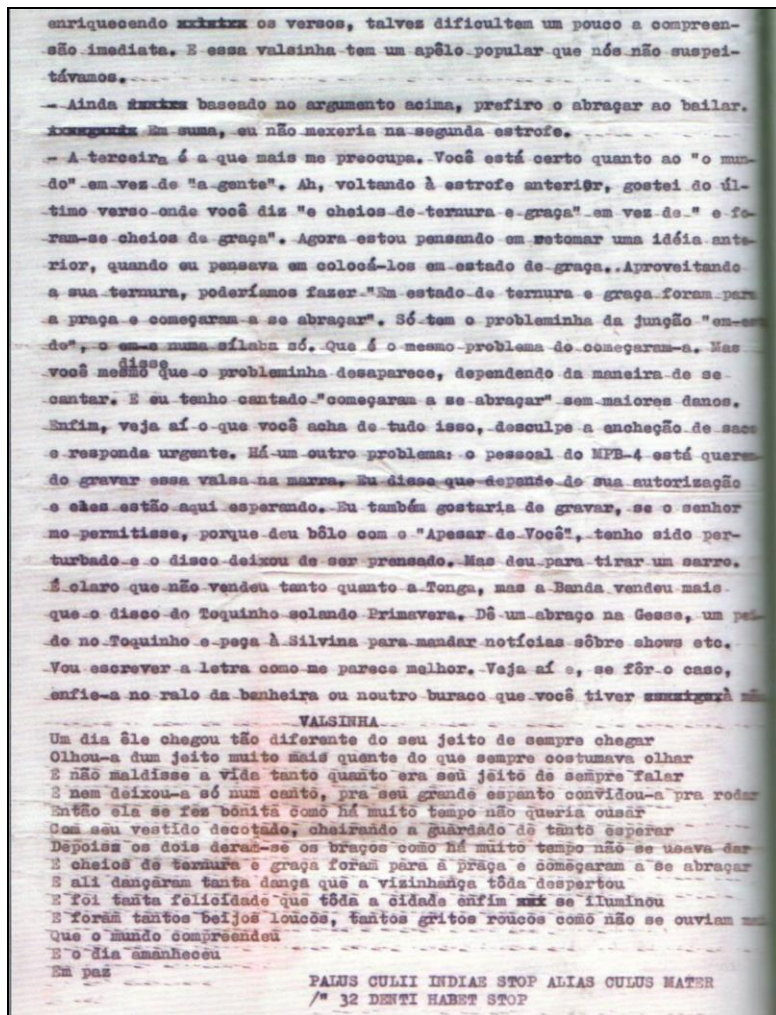


Fig. 3: Segunda parte da carta de Chico para Vinícius. (ZAPPA, 2011, p. 249)
P-1: Letra do encarte do LP Chico Buarque: Construção, de 1971

Um dia ele chegou tão diferente do seu jeito de sempre chegar
Olhou-a dum jeito muito mais quente do que sempre costumava olhar
E não maldisse a vida tanto quanto era seu jeito de sempre falar
E nem deixou-a só num canto
Pra seu grande espanto convidou-a pra rodar

Então ela se fez bonita como há muito tempo não queria ousar

Com seu vestido decotado cheirando a guardado de tanto esperar
Depois os dois deram-se os braços como há muito tempo não se usava dar
E cheios de ternura e graça foram para a praça e começaram a se abraçar

E ali dançaram tanta dança que a vizinhança toda despertou
E foi tanta felicidade que toda cidade se iluminou
E foram tantos beijos loucos, tantos gritos roucos
Como não se ouvia mais
Que o mundo compreendeu
E o dia amanheceu em paz.

4. Pelos versos melódicos da “Valsinha”

A primeira alteração na música está presente no título: da sugestão “Valsa Hippie” de Vinícius, para a “Valsinha”, como já desejara Chico.

Em posse de alguns documentos do processo criativa, é possível acompanhar o desenvolver da letra da Valsinha de Chico e Vinícius, verso por verso.

4.1. Primeiro verso melódico

No primeiro verso melódico, transparece a ideia que Chico quer imprimir na música. A ideia de que o homem, rude ou estressado, talvez cansado da vida cotidiana, por alguma razão não explicada, chegou diferente.

O verso surge, em A-1, em última versão:

Um dia ele chegou tão diferente do seu jeito de sempre chegar

4.2. Segundo verso melódico

Surge em A-1 com uma contração resultante da junção da preposição “de” com o artigo indefinido “um”. Ainda em A-1, Chico canta “do que sempre costumava”. Em C-1 e também em C-2 a contração é substituída por “de um”. Ainda em C-1, Vinícius substituiu “sempre” por “comumente”. Em C-2, Chico volta a defender o uso do advérbio “sempre”.

Em P-1, os autores retomam A-1 e apresentam o verso em sua última versão:

Olhou-a dum jeito muito mais quente do que sempre costumava olhar

4.3. Terceiro verso melódico

Surge em A-1 como “E não xingou a vida tanto como era seu jeito de sempre falar”. Em C-1, Vinícius sugere: “E não falou mal da poesia como era mania sua de falar”. Em C-2, Chico argumenta e pede a Vinícius a retomada da primeira ideia. Para o filho de Sérgio, não seria coerente descrever um personagem hippie em um tempo que se toma o movimento hippie como moda (ZAPPA, 2011, p. 249). Chico diz que prefere que o personagem da música:

xingue ou, mais delicado, maldiga a vida, em vez de falar mal da poesia. A sua solução é mais bonita e completa, mas acho que ela diminui o efeito do que segue. Este homem da primeira estrofe é um anti-hippy. Acho mesmo que ele nunca soube o que é poesia. É um bancário e está com o saco cheio e está sempre mandando a mulher ir à merda. Quer dizer, neste dia ele chegou diferente, não maldisse (ou “xingou” mesmo) a vida tanto”. (BUARQUE, *apud* ZAPPA, 2011, p. 249)

Vinícius aceita a sugestão e o verso, em C-2, em sua última versão:

E não maldisse a vida tanto quanto era seu jeito de sempre falar

4.4. Quarto verso melódico

Surge em A-1 como: “E nem deixou-a só num canto para seu espanto, convidou-a pra rodar”. Em C-1, o poeta sugere: “E nem deixou-a só num canto; pra seu grande espanto disse: Vamos nos amar”. Novamente, em C-2, Chico pede que se retome à primeira versão:

Convidou-a pra rodar eu gosto muito, poeta, deixa ficar. Rodar que é dar um passeio e é dançar. Depois eu acho que, se ele já for convidando a coitada para amar, perde-se o suspense do vestido no armário e o tesão da trepada final. “Pra seu grande espanto”, você tem razão, é melhor que “para seu espanto”. (BUARQUE *apud* ZAPPA, 2011, p. 249).

O verso melódico aparece em P-1, em sua última versão, com uma pequena mudança após a resposta de Chico. A vírgula é substituída por uma quebra de linha:

*E nem deixou-a só num canto
Pra seu grande espanto convidou-a pra rodar*

4.5. Quinto verso melódico

Surge em A-1 como: “Então ela se fez bonita como há muito tem-

po não queria ousar”. Em C-1, Vinícius sugere: “Aí ela se recordou do tempo em que saíam para namorar”. Em C-2, Chico explica que o verbo “ousar” é mais adequado. Antes, essa mulher não ousava porque o seu marido não permitia. Não é que ela não queria de fato, ela não queria com aquele marido “quadrado”. No momento em que ele muda de postura, ela passa a querer. Este querer está relacionado também ao desejo. Ela quer se fazer bonita para alguém que a mereça e a atraia.

Já em C-2 o verso aparece em sua última versão:

Então ela se fez bonita como há muito tempo não queria ousar

4.6. Sexto verso melódico

Surge em A-1 como: “Com seu vestido decotado cheirando a guardado de tanto esperar”. Em C-1, Vinícius sugere: “E pôs seu vestido dourado cheirando a guardado de tanto esperar”. Em C-2, Chico diz:

Apesar do Orestes (vestido dourado é lindo), eu gosto do som do vestido decotado. É gostoso de cantar vestido decotado. E para ficar dourado o vestido fica com o acento tendendo para a primeira sílaba. Não chega a ser um acento, mas é quase. Esse verso é, aliás, o que mais agrada, em geral. E eu também gosto do decotado ligado ao “ousar” que ela não queria por causa do marido chato e quadrado. (ZAPPA, 2011, p. 249)

Depois dos argumentos de Chico, o verso retoma a ideia de A-1 e é mantido sem alterações até a última versão:

Com seu vestido decotado cheirando a guardado de tanto esperar

4.7. Sétimo verso melódico

Surge em A-1 como: “Depois os dois deram-se os braços como há muito tempo não se usava dar”. Em C-1, Vinícius sugere: “Depois os dois deram-se os braços como a gente antiga costumava dar”. Chico não comenta, mas envia a letra para Vinícius com o verso como em A-1. A manutenção do verso é positiva. Na versão de Vinícius, a expressão “gente antiga” dá a impressão de que é démodé dar os braços quando, na verdade, é uma demonstração de afeto.

A última versão é a de A-1:

Depois os dois deram-se os braços como há muito tempo não se usava

/dar

4.8. Oitavo verso melódico

Surge em A-1 como: “E foram-se cheios de graça pro meio da praça e começaram a se abraçar”. Em C-1, Vinícius sugere: “E cheios de ternura e graça foram para a praça e começaram a bailar...”. Chico explica, em C-2, que prefere “abraçar” a “bailar”. Ele queria também manter a ideia de “estado de graça”, mas, por causa da sonoridade, desiste. A expressão “foram-se” é retirada, como sugere Vinícius. Também do poeta fica a “ternura”.

A letra aparece, em C-2, em sua última versão:

*E cheios de ternura e graça foram para a praça e começaram a se
/abraçar*

4.9. Nono verso melódico

Surge, em A-1 já na sua última versão. Em C-1, Vinícius sugere: “E logo toda a vizinhança ao som daquela dança foi e despertou”. Mas a versão de A-1 permaneceu:

E ali dançaram tanta dança que a vizinhança toda despertou

4.10. Décimo verso melódico

Em A-1, surge como em sua última versão. Em C-2, Vinícius sugere: “E veio para a praça escura, e muita gente jura que se iluminou”. Da praça escura, em C-2, há o retorno a A-1. Chico acrescenta apenas “enfim”. A cidade que estava escura, enfim se iluminou. Mas o cantor mantém o verso como em A-1 quando o grava em LP:

E foi tanta felicidade que toda cidade se iluminou

4.11. Décimo primeiro verso melódico

Em A-1, surge quase como em sua última versão, aprovada também pelo poeta. A única alteração, possivelmente provocada pela sonoridade, é a mudança de número do verbo “ouvir”.

Em P-1, surge a última versão:

E foram tantos beijos loucos, tantos gritos roucos

Como não se ouvia mais

4.12. Décimo segundo verso melódico

Em A-1, Chico canta “que o mundo compreendeu”. Mas declara a Vinícius, em C-2: “Você está certo quanto ao “o mundo” em vez de “a gente”. Este verso indicia que o vídeo de Chico foi gravado depois de C-1, mas antes da resposta definitiva de Vinícius. Afinal, ele diz que ao poeta cabia a decisão final.

A última versão é a sugerida por Vinícius:

Que o mundo compreendeu

4.13. Décimo terceiro verso melódico

Surge, em A-1, como em sua última versão:

E o dia amanheceu em paz

5. Considerações finais

A crítica de processo de criação viabiliza ao analista um passeio pela obra de arte ainda em seu “por vir”. Por meio dos documentos do processo criativo, foi possível passear pelos versos melódicos da *Valsinha*. As cartas trocadas entre os parceiros compadres Chico e Vinícius permitiram a observação da letra nascendo, encaixando-se à melodia. Nas notas compostas por Vinícius, Chico montou seus versos e, mesmo estando o ainda jovem letrista lidando com o renomado poeta, ousou defender o seu ponto de vista.

Valsinha é o resultado da soma de talento e amizade, respeito mútuo entre os compositores. Graças à crítica de processo, pode-se verificar que seus versos melódicos não nasceram do acaso, de uma só vez. A *Valsinha* foi trabalhada, discutida e ajustada para marcar ainda mais a parceria entre dois dos maiores artistas da música popular brasileira.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUARQUE, Chico. *Chico: A série*. Brasil: Universal Music DVD, 2006.
- _____. *Construção (LP)*. Brasil: Philips Records, 1971.
- HOMEM, Wagner. *Histórias de canções*: Chico Buarque. São Paulo:

Leya, 2009.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica genética: fundamentos dos estudos genéticos sobre o processo de criação artística*. 3. ed. São Paulo: Educ, 2008.

_____; CARDOSO, Daniel Ribeiro. Crítica genética em expansão. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 59 n. 1. jan./mar. 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252007000100019&script=sci_arttext>. Acesso em: 04-11-2015.

_____. Crítica de processo: um estudo de caso. *Ciência e Cultura*, São Paulo, vol. 59, n. 1, jan./mar. 2007. Disponível em: <http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=s00097252007000100020&script=sci_arttext>. Acesso em: 04-11-2015.

_____. O que é crítica de processo? *Redes de Criação*. Itaú Cultural, 2008. Disponível em: <<http://www.redesdecriacao.org.br/?p=124>>.

ZAPPA, Regina. *Para seguir minha jornada*: Chico Buarque. Organizado por Julio Silveira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.

**PERFIL DOS DISCENTES DA PRIMEIRA TURMA
DO CURSO PRÉ-VESTIBULAR SOCIAL TEOREMA
NA MODALIDADE A DISTÂNCIA**

Raíza Texeira Griffo Vasconcelos (UENF)

raizagriffo@gmail.com

Talita Vieira Barros (UENF)

tv.barros@yahoo.com.br

Paulo César dos Santos (UENF)

pcsantos18@hotmail.com

Mírian Peixoto Soares da Silva (UENF)

mirianpsoares@gmail.com

Janie Mendes Jasmim (UENF)

janie@uenf.br

Almy Junior Cordeiro de Carvalho (UENF)

almy@uenf.br

RESUMO

A inclusão social é um dos grandes desafios da educação no Brasil, país com histórico de profundas desigualdades sociais. Para reverter essa realidade, a educação tem sido apontada como o meio mais eficaz. Neste sentido, o curso pré-vestibular social Teorema, na modalidade a distância, oferecido gratuitamente a discentes oriundos da rede pública de ensino, tem buscado democratizar o acesso ao ensino superior àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional, seja por morarem longe dos cursos presenciais, por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula e/ou por condições financeiras. Dessa forma, o objetivo deste trabalho é caracterizar o perfil dos primeiros discentes ingressos no curso pré-vestibular social Teorema na modalidade a distância, bem como conhecer as expectativas dos mesmos em relação ao curso superior que pretendem cursar. Os dados foram levantados por meio de questionário disponibilizado no ambiente virtual de aprendizagem, englobando questões fechadas e abertas sobre os aspectos pessoais e sociais dos discentes. A maioria já concluiu o ensino médio e exerce alguma atividade profissional o dia inteiro. Apenas 25% dos discentes encontram-se na idade entre 15 e 17 anos.

Palavras-chave: Educação a distância. Ingresso no ensino superior. Inclusão social.

1. Introdução

A inclusão social é um dos grandes desafios da educação no Bra-

sil, que por razões históricas se construiu a partir de forte hierarquização social que provocou profunda desigualdade, principalmente com relação à distribuição da riqueza, da terra, do acesso aos bens materiais e culturais e da apropriação dos conhecimentos científicos e tecnológicos.

Para reverter essa realidade, a educação tem sido apontada por pesquisadores como o meio mais eficaz. Todavia, uma análise mais profunda revela que a própria educação reproduz um quadro de exclusão social, uma vez que somente nas regiões onde as novas tecnologias têm chegado com rapidez é oferecido um bom suporte aos estudantes que desejam se beneficiar do ensino e da qualidade dos grandes polos.

Sabendo que a região Sudeste é uma destas regiões, ainda há de ser considerados outros fatores que causam a exclusão social como, por exemplo, a falta de recursos financeiros para arcar com a mensalidade de cursos preparatórios particulares por parte da população de baixa renda.

Partindo dessa teoria, o curso pré-vestibular social Teorema é voltado para discentes oriundos da rede pública de ensino, interessados em realizar as provas de acesso às universidades e principalmente o exame nacional do ensino médio (ENEM). Este curso atende na modalidade presencial desde julho de 2004 e iniciou as atividades, na modalidade a distância, em 2013²⁸, com o intuito de manter e ainda melhorar o padrão de excelência em ensino preparatório ao vestibular por meio do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) MOODLE.

A filosofia educacional sobre a qual se baseia o MOODLE é a do construcionismo, que afirma que o conhecimento é construído na mente do discente em vez de ser transmitido sem mudanças a partir de livros, aulas expositivas ou outros recursos tradicionais de instrução. Deste ponto de vista, os cursos desenvolvidos no MOODLE são criados em um ambiente centrado no discente e não no docente.

Segundo Alves (2011), a educação a distância está sendo cada vez mais utilizada na educação básica, superior, em cursos abertos, dentre outros. Os referenciais de qualidade para cursos a distância contribuem para afirmação desta modalidade enquanto metodologia eficaz à democratização do conhecimento.

²⁸ Nos anos 2013 e 2014, a modalidade a distância estava aberta apenas aos alunos da modalidade presencial. Em 2015, houve a abertura da plataforma a estudantes sem vínculo com o curso presencial do Teorema.

A oferta do pré-vestibular social Teorema por meio da educação a distância, visa atender àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional por morarem distante dos cursos presenciais, por indisponibilidade de tempo nos horários tradicionais de aula e/ou, ainda, por condições financeiras, além de contribuir para formação básica desses docentes sem deslocá-los de seus municípios.

Dessa forma, objetivou-se com este trabalho caracterizar o perfil dos primeiros discentes ingressos no curso pré-vestibular social Teorema na modalidade educação a distância, bem como conhecer as expectativas dos mesmos em relação ao curso superior que pretendem ingressar.

2. Método de análise dos dados

Esta pesquisa se trata de um estudo descritivo, exploratório, com abordagem de análise quantitativa. A realização da pesquisa foi dividida em 03 etapas:

- a) Revisão bibliográfica, com pesquisa de novos subsídios teóricos que contribuíssem para fundamentar a análise dos dados coletados na pesquisa de campo.
- b) Pesquisa de campo para a coleta de dados, realizada com 38 discentes ingressos no pré-vestibular social Teorema no primeiro semestre de 2015. Na coleta de dados foi utilizado questionário composto por 27 questões fechadas e abertas sobre os aspectos pessoais e sociais dos ingressos.
- c) Os dados coletados foram tabulados e os resultados analisados à luz das perspectivas teóricas.

O questionário ficou disponível no ambiente virtual de aprendizagem para receber respostas no período de 16 de março a 19 de abril de 2015 e foi disponibilizado através da ferramenta google docs, enviado via e-mail para os discentes. É possível acessar o questionário, na íntegra, a partir deste link:

https://docs.google.com/forms/d/1eEX_pEcS7Jjd9IVsHVAQPBjY9LfdgEm4il-ULjtTouM/viewform.

Os dados foram compilados e analisados quantitativamente. Em alguns casos, os resultados foram comparados com os dados da educação a distância no Brasil (mais especificamente a respeito dos cursos livres não corporativos – que abrangem os cursos preparatórios como neste ca-

so), apresentados no *Censo EaD BR 2013*, buscando assim, verificar semelhanças, diferenças e restrições das realidades nacionais com as apresentadas neste curso.

3. Resultados e discussão

Quando questionados sobre o principal motivo que os levou a optar pelo curso pré-vestibular social Teorema, 45% dos discentes responderam que foi pela oferta de ensino gratuito, seguido da oferta na modalidade a distância (31%), imagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) perante a sociedade (22%) e opção da maioria dos colegas (02%).

Dentre os ingressos no curso pré-vestibular social Teorema, a maioria é do sexo feminino, representando 66% do total. A predominância de mulheres entre os discentes de cursos a distância também ocorre em outras instituições, inclusive em cursos presenciais. Elas são maioria em quase todos os recortes, com mais de 56% do total, um percentual muito semelhante ao já verificado nas pesquisas anteriores do *Censo EaD BR* de 2010, 2011 e 2012.

No que diz respeito à faixa etária, a maioria dos discentes (47%) tem idade entre 18 e 20 anos, enquanto 28% têm mais de 20 anos e apenas 25% têm idade entre 15 e 17 anos. Isso mostra que a maioria dos discentes do curso pré-vestibular social Teorema não pôde ingressar no ensino superior na idade correta ou subsequente ao ensino médio. Comparando com os dados do *Censo EaD* (2013), quanto à idade dos discentes, embora algumas faixas etárias mais jovens comecem a mostrar boa presença entre os discentes de cursos a distância, a idade média deles se situa em torno de 30 anos ou mais.

Com relação à atividade profissional 49% dos discentes responderam que já exercem algum tipo de atividade. Dentre estes, a maioria trabalha o dia todo (61%). Esse fato se explica em parte pelo dado apresentado anteriormente – a maioria dos discentes já concluiu o ensino médio e está inserida no mercado de trabalho.

De acordo com o *Censo EaD* (2013), entre os discentes que fazem cursos totalmente a distância, os que trabalham são quase a totalidade (94%). De modo geral, em todas as modalidades, incluindo cursos semi-presenciais, livres ou de apenas disciplinas educação a distância, há um percentual de cerca de 90% na situação ocupacional de estudo e de traba-

lho.

Dessa forma é realçada a grande vocação inclusiva da educação a distância, permitindo a quem já está inserido no mercado de trabalho voltar a estudar ou investir em sua carreira mesmo já tendo passado a época mais apropriada ou indicada para os estudos.

Ao ser questionados se residem na zona urbana ou rural, 92% dos discentes que participaram da pesquisa informaram que residem na zona urbana, sendo a maioria (56%) residente no município de Campos dos Goytacazes – RJ, onde está localizada a universidade responsável pelo curso – UENF. Os demais discentes são de outras cidades dos estados do Rio de Janeiro, do Espírito Santo, de Minas Gerais e também do Pará, permitindo a democratização do ensino a discentes residentes em outras regiões do Brasil.

Conforme pesquisa dos equipamentos de tecnologia de informação e comunicação (TIC) domicílios 2013 do Comitê Gestor da Internet no Brasil, 48% das residências localizadas na zona urbana possuem acesso à internet, enquanto na zona rural, apenas 15%. Entretanto, o uso do telefone celular, por exemplo, já está presente em 92% dos domicílios da área urbana, enquanto 78% das residências da zona rural possuem o aparelho, mostrando que o uso de equipamentos TIC vem se popularizando e de alguma forma a comunicação e a busca de informações vem sendo feita por este meio.

Segundo o *Censo EaD* (2013), a maior parte dos discentes que estudam totalmente a distância se encontra nas regiões Sudeste (48,4%) e Sul (31,3%), mas há estudantes em todas as regiões do país. Dos cursos livres, 65,7% estão localizados na região Sudeste, 13% estão localizados na região Centro-Oeste e 12,7%, na região Nordeste, sendo que os cursos preparatórios correspondem a 9,1% do total de cursos livres. A maioria das matrículas está localizada na Região Sudeste (98%).

Ao serem questionados para qual área pretendiam tentar uma vaga no curso superior, foi observado que a área das engenharias possui a maior procura pelos discentes do curso pré-vestibular social Teorema, seguida da área de ciências da saúde e de ciências exatas e da terra (Figura 1).

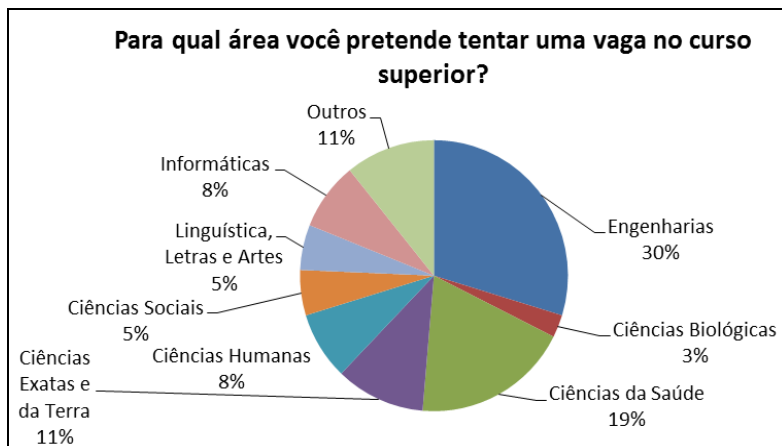


Fig. 1. Distribuição de áreas de conhecimento que os alunos pretendem ingressar no ensino superior

De acordo com os dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (2015), os cursos de graduação mais procurados no PROUNI (Programa Universidade para Todos) foram os de administração, direito, pedagogia, engenharia civil e de ciências contábeis. No SISU (Sistema de Seleção Unificada), os cursos de administração, direito e pedagogia continuaram entre os três mais procurados, tendo o curso de medicina aparecido em 4º lugar.

A evasão de discentes é apontada pelo *Censo EaD* (2013) como o maior obstáculo enfrentado na execução de cursos de educação a distância. Essa preocupação não é uma novidade e já foi apontada em outras pesquisas. Dificilmente deixará de ser uma preocupação, já que os discentes de cursos a distância estão efetivamente expostos a muito mais estímulos concorrenciais em suas residências, no trabalho ou em qualquer outro ambiente no qual escolham estudar.

As principais causas da evasão apontadas pelo censo foram a falta de tempo para estudar e participar do curso, acúmulo de atividade de trabalho e falta de adaptação à metodologia.

Além da evasão de discentes, os outros três maiores obstáculos à realização dos cursos na modalidade a distância têm relação direta com a implantação ou a adaptação às novas tecnologias: os desafios organizacionais da migração do ensino presencial para o ensino a distância, a resistência dos próprios discentes e a resistência dos docentes.

4. Considerações finais

Diante dos resultados expostos, o pré-vestibular social Teorema tem conseguido alcançar em parte dos seus objetivos por buscar democratizar o acesso ao ensino superior àqueles que vêm sendo excluídos do processo educacional.

As informações levantadas nesta pesquisa podem servir de base para que estratégias sejam planejadas pela equipe de coordenadores e docentes do curso pré-vestibular social Teorema de forma a minimizar os gargalos enfrentados pelos discentes da modalidade a distância e a partir daí sejam traçadas novas propostas com vistas à transformação da realidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABED. Associação Brasileira de Educação a Distância. *Censo EaD.br-Relatório Analítico da Aprendizagem a distância no Brasil 2013*. Curitiba: Ibpx, 2014. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/censoead2013/censo_ead_2013_portugues.pdf>

_____. *Censo EaD.br-Relatório Analítico da Aprendizagem a distância no Brasil 2010*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/censoead/CensoEaD2011.zip>>.

_____. *Censo EaD.br-Relatório Analítico da Aprendizagem a distância no Brasil 2011*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2012. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/censoead/censo2012.pdf>>.

_____. *Censo EaD.br-Relatório Analítico da Aprendizagem a distância no Brasil 2012*. Curitiba: Ibpx, 2013. Disponível em:

<http://www.abed.org.br/censoead/censoEAD.BR_2012_pt.pdf>.

ALVES, L. Educação a distância: conceitos e história no Brasil e no mundo. *Associação Brasileira de Educação a Distância*, n. 10, p. 83-92, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Disponível em:

<http://prouniportal.mec.gov.br/legislacao/legislacao-2015>

MOORE, M. G., KEARSLEY, G. *Distance Education: a system view*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

MOREIRA, I. C. A inclusão social e a popularização da ciência e tecno-

logia no Brasil. *Inclusão Social*. Brasília, vol. 1, n. 2, p.11-16, 2006.

SILVA, F. S. EaD e inclusão social: desafios e possibilidades no cenário brasileiro. *II ENINED – Encontro Nacional de Informática e Educação Pós-Graduação: Educação com Ênfase em Docência no Ensino Superior*, 2011.

TIC Domicílios e Empresas 2013. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação no Brasil. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014.

**POLÍTICA DE COTAS EM VISTA AO COMBATE
DO PRECONCEITO RACIAL BRASILEIRO:
UMA ANÁLISE COMPARATIVA
DOS DISCURSOS DE FHC E LULA
EM SEUS PRIMEIROS MANDATOS
DE PRESIDENTES DO BRASIL**

Gabriela do Rosario Silva (UENF)

gabi.dorsilva@gmail.com

Amanda Leal Castelo Branco (UFV)

amandalealcb@gmail.com

Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)

shirlenacsa@gmail.com

RESUMO

As políticas afirmativas ganharam notoriedade no Brasil nos anos de 1990 e impulsionaram o debate sobre questões que até então eram relevantes na sociedade brasileira. Refletindo sobre o caráter de tais políticas e considerando que estas estavam em fase de desenvolvimento inicial, ainda pouco conhecidas no país e, portanto, carente de diagnóstico que pudessem ratificar ou não a sua eficácia, o presente trabalho analisou em que medida os governos brasileiros incentivaram e contribuíram para a adoção de políticas e programas que visassem o combate ao preconceito racial. A metodologia adotada na investigação foi a análise do *corpus* de dois discursos proferidos em importantes períodos da história brasileira: os mandatos dos presidentes, Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, a saber, a cerimônia de abertura do Seminário Internacional "Multiculturalismo e Racismo: o papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos" e a abertura da cerimônia de instalação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, respectivamente. Destaca-se como conclusão a partir deste, dois posicionamentos diferentes nos discursos proferidos: no discurso do presidente FHC, evidencia-se o seu desejo de mudanças enquanto sociólogo, não obstante, esse desejo não pode se sobrepor, uma vez que se encontrava na posição de presidente, portanto, delegou aos presentes a responsabilidade na criação de soluções para o problema do racismo e das desigualdades dentro do contexto e da realidade do Brasil. Já no discurso do Presidente Lula, é notório o seu posicionamento ao declarar que o estado brasileiro não pode ser neutro nas questões concernentes às desigualdades, desafiando os ministros presentes a promoverem as mudanças necessárias naquele momento a fim de colher os frutos futuramente. Assim, o discurso do então presidente Lula denota uma postura de ação e desprendimento às convenções e formalismos, enfatizando a esperança de que as mudanças, de fato, aconteceriam.

Palavras chaves: Ação afirmativa. Desigualdades. Análise do discurso.

1. Considerações iniciais

Desde que começaram a ganhar notoriedade no Brasil, nos anos de 1990, as políticas de ação afirmativa impulsionaram o debate de importantes questões, que até então, eram pouco problematizadas na sociedade brasileira, dentre elas destacamos: preconceitos, discriminações e desigualdades de classe social, gênero, raça e etnia. A inserção desses debates, no entanto, desencadeou conflitos e polêmicas. Hoje, passados aproximadamente quinze anos dos primeiros debates, os problemas elencados ainda não foram totalmente solucionados.

De acordo com Gomes (2007), as políticas afirmativas podem ser compreendidas como um conjunto de políticas públicas e privadas de caráter compulsório, facultativo ou voluntário. Estas são concebidas com o intuito de combater a discriminação racial, de gênero, por deficiência física e de origem nacional, buscando retificar ou amenizar, os efeitos oriundos da discriminação sofrida no passado. As políticas de ação afirmativa têm como objetivo a materialização da igualdade de acesso a bens fundamentais como educação e emprego. Nessa perspectiva, as ações afirmativas têm como meta:

A implantação de uma certa “diversidade” e de uma maior “representatividade” dos grupos minoritários nos mais diversos domínios de atividade pública e privada. Partindo da premissa de que tais grupos normalmente não são representados em certas áreas ou são sub-representados, seja em posições de mando e prestígio no mercado de trabalho e nas atividades estatais, seja nas instituições de formação que abrem as portas ao sucesso e às realizações individuais. (GOMES, 2007, p. 58)

Refletindo sobre o caráter de tais políticas e considerando o início dos debates sobre as mesmas na esfera política brasileira, o presente trabalho, tem por objetivo analisar em que medida os governos brasileiros, especificamente os governos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) e Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), incentivaram a adoção de políticas e programas que visassem o combate ao racismo e ao preconceito racial. Para tanto realizamos a análise do *corpus* dos discursos proferidos por FHC e Lula na cerimônia de abertura do Seminário Internacional "Multiculturalismo e racismo o papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos" e a cerimônia de instalação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, respectivamente.

2. Políticas de Ação afirmativa e a ideologia antirracista no Brasil

A implementação de políticas afirmativas são ações recentes na história das nações e foram aderidas com o objetivo de oferecer aos grupos discriminados e excluídos, um tratamento diferenciado, com caráter compensatório, especialmente, naquilo que se refere às desvantagens provenientes da condição de vítimas do racismo. Vale destacar as experiências pioneiras de países como: Índia, Estados Unidos, Malásia, África do Sul, dentre outros.

No que tange ao Brasil, no texto da Constituição Federal de 1988 é determinada a construção de um Estado democrático, pluralista, multicultural, sem discriminações e agente na superação de desigualdades. Assim, observamos que a Constituição torna legítima a implementação das políticas de ação afirmativas. Nesse sentido, Júnior (2005) destaca que no final dos anos oitenta e início dos anos noventa do século passado, teve início o fortalecimento de movimentos pela adoção de ações afirmativas no Brasil, tendo como alvo principal, a população negra. O intento era proporcionar condições reais de superação das desigualdades raciais em diversos aspectos da vida dos cidadãos brasileiros. No Brasil, as ações afirmativas foram implementadas com o objetivo de buscar a igualdade de tratamento e, principalmente, de oportunidades para grupos que durante anos, foram severamente discriminados e que por muitas vezes, tiveram negada sua cidadania, num ato de segregação velado e camuflado pelo medo social de admiti-lo.

Dentre as diversas modalidades de aplicação de ações afirmativas, ganhou destaque a modalidade cotas, levando em consideração a raça ou a etnia. Por meio das cotas, foi aderido um posicionamento e o descobrimento da existência de privilégios na sociedade brasileira, centralizando o debate acerca da garantia do direito a todos. Dentre estes direitos, foi colocado em pauta, o direito à educação, em especial, à educação superior, por parte da população negra ou afro-brasileira, conforme pontuado por Gomes e Martins (2004):

As cotas representam, no conjunto das ações afirmativas, uma tomada de posição explícita contra o racismo. Os discursos equivocados sobre a política de cotas, a que assistimos nas universidades e na sociedade de um modo geral, podem ser considerados como uma atitude irresponsável daqueles que os proferem. As cotas se fazem necessárias em nosso país, porque a nossa sociedade padece de um racismo estrutural que precisa ser superado. Durante séculos, o Brasil tem adotado uma postura cínica diante do racismo. É chegada a hora de

romper com o pacto velado de manutenção do racismo existente em nosso País, alimentado pelas elites e introjetado em nosso imaginário social. (GOMES & MARTINS, 2004, p. 44)

Retomando a Constituição de 1988, observamos que nesta, a educação foi idealizada como um direito universal, gratuito, democrático e comunitário. No texto constitucional, a efetivação do direito à educação requer como fator imprescindível, a ação conjunta entre Estado, família e toda a sociedade na luta por uma educação plena e de qualidade.

No âmbito legal, observamos também na década de 90, uma mobilização do Poder Público para oferecer respostas à problemática racial no Brasil. No Estado do Rio de Janeiro, por exemplo, o então governador Leonel Brizola criou, em 1991, a Secretaria de Defesa e Promoção das Populações Negras, que foi desativada em 1994. (AMARAL, 2006)

Em 1995, o então presidente da república, Fernando Henrique Cardoso, por decreto presidencial, criou o Grupo de Trabalho Interministerial de Valorização da População Negra (GTI População Negra), vinculado ao Ministério da Justiça, tendo como um dos propósitos a interlocução política com o Movimento Negro brasileiro. Em 1997, foi lançado no âmbito do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), o Programa Brasil, Gênero e Raça, que teve como um dos principais intuítos a implementação de Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades e de Combate à Discriminação no Emprego e na Profissão, nas Delegacias e Subdelegacias Regionais do Trabalho (AMARAL, 2006).

No entanto, observamos que essas iniciativas ocorreram de forma isolada. Os debates sobre políticas de ação afirmativa se intensificaram nos diversos âmbitos, a partir do ano 2000, inclusive, em domínio Federal. Entre os dias 06 e 08 de julho de 2001, foi realizada a I Conferência Nacional Contra o Racismo e a Intolerância, no Rio de Janeiro. Entre 31 de agosto e 7 de setembro do mesmo ano, ocorreu em Durban, na África do Sul, a III Conferência Mundial Contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata. Tal Conferência é destacada por estudiosos do tema como “um marco na luta antirracista em escala internacional”. (MAIO & SANTOS, 2005)

No Brasil, a Conferência de Durban refletiu positivamente.

O Brasil teve uma participação ativa na Conferência de Durban e o resultado da mesma levou o governo brasileiro a assumir compromissos e iniciar importantes políticas voltadas para a promoção dos direitos dos afrodescendentes e da igualdade racial. (HERINGER, 2003, p. 5)

Ainda em 2001, foi criado, por decreto presidencial, do Conselho Nacional de Combate à Discriminação (CNCD), cujo propósito foi incentivar e subsidiar a criação de políticas públicas afirmativas de promoção da igualdade e proteção dos direitos individuais e dos grupos sociais e étnicos afetados por discriminação racial e outras formas de intolerância. Nesse contexto, os primeiros órgãos do Governo Federal que institucionalizaram programas de ação afirmativa foram: o Ministério do Desenvolvimento Agrário e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); seguidos pelo Supremo Tribunal Federal e pelo Ministério da Justiça. Destacamos ainda, a nível Federal, o Ministério da Cultura, que em agosto de 2002, adotou cotas de 20% para preenchimento de funções de direção e assessoramento superior; e o Ministério de Comunicação do Governo, que em fevereiro de 2003, no primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2006), determinou que todas as campanhas publicitárias da Presidência e de órgãos hierárquicos inferiores (como ministérios, estatais e autarquias federais) respeitassem a diversidade ‘racial’ brasileira.

Destacamos ainda, outros avanços ocorridos nesse período. Em 2003 foi criada a Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), visando à formulação de políticas públicas de promoção da igualdade racial nos diversos setores políticos. Nesse mesmo ano, no âmbito da educação básica, foi promulgada a Lei Federal 10.639/03, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade do ensino de "História e Cultura Afro-Brasileira".

Nessa perspectiva, observamos que nas últimas décadas, o Estado brasileiro vem assumindo compromissos e iniciativas de Ação afirmativa. Essas ações, para além da promoção e do incentivo de políticas de reparação, têm em vista o reconhecimento e a valorização dos negros na sociedade brasileira, orientadas pela busca por justiça social (distributiva). Contudo, vale ressaltar que esse redirecionamento histórico e significativo da percepção do Estado em relação ao racismo e da busca de soluções para essa problemática, ocorreu mediante importantes discursos como os que analisaremos a seguir.

3. *Os discursos dos presidentes Fernando Henrique Cardos e Luiz Inácio Lula da Silva: dois posicionamentos e um mesmo problema*

Diante do contexto apresentado, nesse trabalho nos propusemos

analisar em que medida os governos brasileiros, especificamente os governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, incentivaram a adoção de políticas e programas que visassem o combate ao racismo e ao preconceito racial. Analisamos os discursos proferidos pelos mesmos na abertura do Seminário Internacional "Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos" e na cerimônia de instalação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, respectivamente.

3.1. Análise do discurso

No presente trabalho, embasamo-nos na análise do discurso advindo da escola francesa, que “articula o linguístico com o social e o histórico, na qual a linguagem é estudada não apenas enquanto forma linguística como também enquanto forma material da ideologia” (CAREGNATO & MUTTI, 2006, p. 680). O discurso é toda atividade comunicativa entre interlocutores. É uma atividade produtora de sentidos que se dá na interação entre falantes. O falante/ouvinte ou o escritor/leitor, por sua vez, são seres situados em um tempo histórico, em um espaço geográfico e pertencem a uma comunidade. Nesse sentido, os discursos carregam a ideologia do grupo ao qual pertencem. Portanto, não há discurso neutro, todo discurso produz sentidos que expressam as posições sociais, culturais, ideológicas dos sujeitos da linguagem. (BRANDÃO, 2009)

Um conceito fundamental para a análise do discurso é o de condições de produção, entendido como “o conjunto dos elementos que cerca a produção de um discurso, são eles: “o contexto histórico-social, os interlocutores, o lugar de onde falam, a imagem que fazem de si, do outro e do assunto de que estão tratando” (BRANDÃO, 2009, p. 8). Ademais, por meio do discurso, a ideologia se manifesta e se concretiza, tendo como veículo, a língua. Assim, Brandão (2009) destaca outro elemento fundamental da análise do discurso: a formação ideológica ou “o conjunto de atitudes e representações ou imagens que os falantes têm sobre si mesmos e sobre o interlocutor e o assunto em pauta”. (BRANDÃO, 2009, p. 10)

Essas atitudes, representações e imagens, por sua vez, estão relacionadas com a posição social de onde falam ou escrevem, têm a ver com as relações de poder que se estabelecem entre eles e que são expressas quando interagem entre si. É nesse sentido que a autora afirma que podemos falar em uma formação ideológica colonialista, capitalista, neoli-

beral, socialista, religiosa, dentre outras.

Por fim, partindo do princípio que a análise do discurso trabalha com o sentido e que o discurso é heterogêneo é marcado pela história e pela ideologia, a análise do discurso entende que não irá descobrir nada novo, apenas fará uma nova interpretação ou uma releitura. Além disso, a análise do discurso apenas evidencia como o discurso funciona e não tem a pretensão de dizer o que é certo, porque isso não está em julgamento. (CAREGNATO & MUTTI, 2006)

3.2. Seminário Internacional de Multiculturalismo e Racismo - o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos: o discurso do presidente Fernando Henrique Cardoso

O “Seminário Internacional de Multiculturalismo e Racismo – o papel da ação afirmativa nos estados democráticos contemporâneos” foi promovido pelo Ministério da Justiça e ocorreu em 02 de julho de 1996. Conforme já abordamos, esse período é considerado o início dos debates contemporâneos sobre Políticas de Ação Afirmativa no Brasil.

Neste seminário, discursou o então presidente Fernando Henrique Cardoso. Fernando Henrique Cardoso é um renomado sociólogo e ex-professor da Universidade de São Paulo (USP). Politicamente, construiu uma carreira de sucesso. Foi um dos fundadores do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), em 1988. Entre 1992 e 1993 foi Ministro das Relações Exteriores no governo Itamar Franco e em seguida, Ministro da Fazenda (1993-1994), quando lançou o Plano Real e alcançou a estabilização econômica do país.

Elegeu-se Presidente da República em 1994, e governou por dois mandatos, até 2003. Em termos ideológicos, FHC foi o continuador do projeto neoliberal, iniciado por Fernando Collor de Melo. De forma simplificada, o neoliberalismo pode ser entendido como uma ideologia centrada na ideia da desregulamentação dos mercados, abertura comercial e, especialmente, financeira. Além da redução significativa do papel do Estado em setores como educação, saúde, assistência social, entre outros. (FERNANDES, 1995)

Ao discursar na abertura do seminário, Fernando Henrique Cardoso, inicialmente reconheceu a necessidade de se oferecer à sociedade brasileira mais acesso à cultura, à participação na economia e aos processos

decisórios. Além de admitir o racismo no Brasil. Nos dizeres de Braga (2015, p. 46), a “afirmação do presidente confessa, pois, o que durante muito tempo foi sucumbido, além de reconhecer a necessidade de medidas que combatessem a intolerância racial”.

Em seguida, FHC estabeleceu uma diferenciação entre o preconceito brasileiro e o preconceito praticado em outras nações. Para o então presidente, embora no Brasil convivamos com o preconceito e com a discriminação “(...) as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá (...)”. (CARDOSO, 1996, p. 47-48)

Ao pronunciar essa frase, Fernando Henrique Cardoso teve como intuito estimular a criatividade por parte dos seminaristas, sugerindo que as medidas de solução para o racismo, preconceito e desigualdades em nosso país, deveriam assumir características próprias, pautadas no respeito à nossa cultura. Não deveriam ser apenas cópias de medidas tomadas em outros países “(...) nas soluções para esses problemas, não devemos simplesmente imitar: temos que ter criatividade (...)”. (CARDOSO, 1996, p. 48)

A partir dessas falas, o então presidente assumiu a postura central do seu discurso: enquanto sociólogo este deseja mudanças nas questões raciais no Brasil e a eliminação do racismo. Todavia, essas mudanças devem ser pautadas na criatividade e na liberdade de imaginação, as quais, o mesmo não dispõe enquanto Presidente da República. Assim, FHC delega aos sociólogos e antropólogos presentes no seminário, a tarefa de encontrar soluções para as problemáticas de desigualdade, social, econômica e cultural que afeta a população negra.

(...) o nosso jeito está errado mesmo, há uma repetição de discriminações, há uma área muito dura na inaceitabilidade do preconceito. Isso tem que ser desmascarado, tem que ser, realmente, contra-atacado, não só em termos verbais, como em termos de mecanismos e de processos que possam levar a uma transformação na direção de uma relação mais democrática entre as raças e entre os grupos sociais, entre as classes. (CARDOSO, 1996, p. 50-51)

Desafio vocês: criem! Vejam se é possível. Seguramente, num grupo tão vasto como este, além da inteligência bem repartida, deve haver alguns aí com muita criatividade. Então, o Governo está tentando explorar a criatividade dos senhores e pedindo isso, porque a nossa está esgotada. (CARDOSO, 1996, p. 51)

3.3. Cerimônia de instalação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial: o discurso do presidente Luiz Inácio Lula da Silva

Em 21 de março de 2003, o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, discursou na cerimônia de instalação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Luiz Inácio Lula da Silva foi metalúrgico e sindicalista. Politicamente, em 1980, aliou-se a intelectuais e a outros líderes sindicais, para fundar o Partido dos Trabalhadores (PT). Após vários mandatos de Deputado e algumas derrotas, elegeu-se presidente da República em 2002, e governou o Brasil por dois mandatos, até o ano de 2010.

A sua postura política, nos dois mandatos, como afirma Oliveira (2009) é ambivalente; ao mesmo tempo em que se assiste à tentativa de resgate de direitos e garantias estabelecidos na Constituição Federal de 1988, observa-se, também a naturalização da meritocracia, baseada em políticas que vinculam as capacidades de escolha e ação individual e à ascensão social.

Em relação às políticas de ação afirmativa, Braga (2015) afirma que a passagem para o governo Lula, ao mesmo tempo em que se manteve o projeto de incorporação de ações afirmativas, o governo busca novas formas de implementá-las. O Estado procura absorver em grande parte as reivindicações dos movimentos sociais, através da incorporação de seus quadros aos aparelhos de Estado, ornando mais fluida a comunicação entre Estado e ONGs. (GUIMARÃES, 2005, *apud* BRAGA, 2015)

O então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, abriu seu discurso afirmando que o “preconceito é uma coisa doentia”. Inicialmente referiu-se ao preconceito e à discriminação de gênero. Em seguida, referiu-se ao preconceito racial afirmando que a população negra, em sua maioria, é pobre e isso denota uma situação histórica de injustiça, reportando-se aos quatro séculos de escravidão no Brasil.

Luiz Inácio Lula da Silva defendeu de forma incisiva, a intervenção do Estado para a solução dos problemas de racismo, como pode ser observado na frase: “o Estado brasileiro não deve ser neutro em relação às questões raciais. Cabe a ele, assegurar a todos os brasileiros e brasileiras a igualdade de oportunidades na busca de melhores condições de vida”.

Luiz Inácio Lula da Silva mencionou ainda, a Constituição Fede-

ral de 1988, enfatizando que os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil é promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Prosseguindo seu discurso de forma popular e desprendida, o então presidente afirmou: “há alguns anos, negro só aparecia na televisão se houvesse um personagem de escravo ou de bandido. Negra, até outro dia, o máximo a que chegava era ser chefe de cozinha”. (LULA, 2003, p. 5)

Finalizando, Lula afirmou: “a criação desta secretaria é o começo de um trabalho que precisa dar certo. Um trabalho que tem de ser articulado com o de outros ministérios. Um trabalho cotidiano, persistente, que estimule, coordene e torne mais eficientes as ações do Governo nessa área”. Assim, o discurso de Luiz Inácio Lula da Silva demonstra uma postura positiva em relação à adoção de medidas contra o racismo. Além de determinação e perseverança no caminho a ser trilhado.

4. Considerações finais

No presente trabalho analisamos em que medida os governos brasileiros incentivaram e contribuíram para a adoção de políticas e programas que visassem o combate ao racismo no Brasil. Esse objetivo foi alcançado por meio da análise do discurso dos presidentes Fernando Henrique Cardoso, na cerimônia de abertura do Seminário Internacional "Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa" e Luiz Inácio Lula da Silva, na abertura da cerimônia de instalação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

No discurso de Henrique Cardoso, identificamos por parte do mesmo, um desejo de mudança nas questões raciais no Brasil e uma crença de que, sociólogos e antropólogos dispõem de liberdade para criar medidas de solução. No entanto, em seu discurso, esse seu caráter criativo, imaginativo não se sobrepôs à sua condição de presidente, limitado por regras e burocracias. Assim, Fernando Henrique Cardoso delegou aos presentes, a responsabilidade na criação de medidas para solucionar os problemas raciais, dentro do contexto e da realidade do Brasil. Fernando Henrique Cardoso colocou-se em certa condição de neutralidade.

No discurso do presidente Lula, logo na introdução é notório o posicionamento de não neutralidade por parte do Estado brasileiro nas questões concernentes às desigualdades. Luiz Inácio Lula da Silva desafia os ministros presentes na cerimônia, a iniciarem os trabalhos naquele

momento, para futuramente, colherem os frutos de uma sociedade mais justa e igualitária. Os dizeres de Lula denotam uma postura de ação e de desprezimento às convenções e formalismos. O seu discurso foi marcado pela esperança e pelo engajamento a fim de que as mudanças necessárias fossem verdadeiramente viabilizadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL, Shirlena Campos de Souza. *O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do “caso” UENF*. 2006. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais). UENF, Campos dos Goytacazes.

BRAGA, Amanda Batista. *A mídia impressa na promoção de discursos sobre políticas de igualdade racial: o negro e a revista Raça*. Disponível em:

<http://www.btdt.ufscar.br/htdocs/tedeSimplificado//tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2053>. Acesso em: 10-2015.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Analizando o discurso*. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2009. Disponível em:

<http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf>. Acesso em: 08-2015.

BRASIL. *Discurso na abertura do Seminário Internacional – “Multiculturalismo e racismo: o papel da Ação Afirmativa nos Estados Democráticos Contemporâneos”*.

<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/fernando-henrique-cardoso/discursos-1/1o-mandato/copy_of_1996/02.pdf/view>. Acesso em: 10-2015.

BRASIL. Discurso do Presidente da República, Luiz Inácio Lula Da Silva, na cerimônia de Instalação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Disponível em:

<<http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/ex-presidentes/luiz-inacio-lula-da-silva/discursos/1o-mandato/pdfs-2003/1o-semester/21-03-2003-discurso-do-presidente-da-republica-luiz-inacio-lula-da-silva-na-cerimonia-de-instalacao-da-secretaria-especial-de-politicas-de-promocao-da-igualdade-racial/view>>. Acesso em: 10-2015.

CARAGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. *Revista Texto Contexto Enferm*, Florianópolis, vol. 4 n. 6, p. 679-84, out./dez.2006.

FERNANDES, Luiz. Neoliberalismos e reestruturação capitalista. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs), *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GOMES, Nilma Lino; MARTINS, Aracy Alves. *Afirmando direitos: acesso e permanência de jovens negros na universidade*. Org.: Nilma Lino Gomes e Aracy Alves Martins. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Contexto histórico-ideológico do desenvolvimento das ações afirmativas no Brasil. *Seminário Internacional Ações afirmativas nas políticas educacionais brasileiras: o contexto pós-Durban*. Org.: Ministério da Educação e pela Câmara Federal, Brasília, 20 a 22 de setembro, 2005. Disponível em:

<<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag>>. Acesso em: 28-06-2007.

HERINGER, Rosana. *Promoção da igualdade racial no Brasil*. Disponível em:

<<http://www.teoriaepesquisa.ufscar.br/index.php/tp/article/viewFile/65/55>>. Acesso em: 04-2015.

JÚNIOR, Ronaldo Jorge A. Vieira. Rumo ao Multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. In: SANTOS, Sales Augusto dos. (Org.). *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*. Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005.

MAIO, Marcos Chor; SANTOS, Ricardo Ventura. Política de cotas raciais, os “olhos da sociedade” e os usos da antropologia: o caso do vestibular da Universidade de Brasília (UNB). *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, vol. 11, n. 23, p. 181-214, 2005.

**POR QUE UM TEMPO VERBAL
CHAMADO MAIS-QUE-PERFEITO?**

Sivonei Ribeiro Rocha (UESB)

civase@hotmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)

adavgvstvm@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

Neste artigo discutimos a relação entre o nome dado ao verbo que executa a função de passado anterior (mais-que-perfeito simples e composto) à sua realização funcional no português popular do Brasil de hoje. Para tanto vasculhamos em gramáticas antigas outras possíveis definições que este tempo possuiu no passado. Assim, buscamos ver se houve alguma mudança na definição de lá para cá, e o que tais mudanças, se é que houve, implicaram no uso funcional do português corrente, visto que pressões externas, advindas do uso, poderiam promover uma reavaliação das definições até então empregadas pela gramática ao longo de sua história.

Palavras-chave: Tempo verbal. Mais-que-perfeito. Gramática. Morfologia verbal.

1. Introdução

A gramática latina já enfatizava a oposição entre o aspecto inconcluso (*infectum*) e o aspecto conclusivo (*perfectum*). Na ordem cronológica da sentença, o mais-que-perfeito aparece sequencialmente antes do pretérito perfeito. Ambos, segundo a nomenclatura gramatical, relacionam fatos já conclusos. Qual seria então a diferença funcional entre os dois tempos verbais? Ambos funcionam com um valor de passado remoto. Acreditamos que, por ser remoto, o mais-que-perfeito aparece como um caracterizador de ações sempre relacionadas a outro tempo que, no caso, é o pretérito perfeito. É como se o falante quisesse dizer: “antes de ocorrer isto, ocorreu aquilo”. O último efeito está relacionado ao primeiro. Em outras palavras, o falante deve relacionar um fato primeiro com outro subsequente. No entanto, as gramáticas normativas deveriam apresentar mais detalhes sobre esta relação.

A partir do momento em que há o desuso do mais-que-perfeito simples para função de anterioridade, o tempo composto assume por excelência esta função, substituindo esta que emprega o mesmo valor da forma simples: “(...) vemos que nunca há coincidência semântica entre as

perífrases e os tempos simples correspondentes – com exceção de ter e haver no mais-que-perfeito” (LONGO; CAMPOS, 2002, p. 459). No entanto, o morfema *-ra* parece ter perdido o valor temporal, ou seja, de adequação do fato ao tempo, ao passo que a forma composta passa focar o momento do evento, sem relação desinencial de pessoa:

(01) *Se num tivesse o também, TINHA MORRIDO, TINHA QUEBRADO a coluna no mei. TINHA MORRIDO. Mas graças a Deus tinha o também lá debaixo.*

Como esta função não depende apenas do verbo, pois também é reforçada por outras categorias como os advérbios, e substituída por outros verbos, é possível de dizer que a anterioridade passado anterior a outro fato também passado é uma função pertencente a sentença, assim como a própria ideia de tempo deve ser. Assim, não temos mais uma única marca morfológica que identificaria a anterioridade, mas uma função para várias formas. Se ocorresse uma forma morfológica específica para o uso da anterioridade na língua falada, tal como é o mais-que-perfeito simples, maior consciência referencial desta função específica do termo seria exigida por parte do falante, daí o fato de que possivelmente, somente pessoas com alto nível de erudição poderiam fazer maior uso dela, ainda que em escala reduzida também.

2. *Definição de anterioridade em gramáticas históricas pela forma -ra: do latim ao português*

2.1. Tempo pretérito no latim vulgar

2.1.1. C. H. Grandgent

Segundo Grandgent (1952), em relação aos tempos do *perfectum*, o latim vulgar tinha dois tipos distintos de categorização verbal: o pretérito fraco e forte. O autor afirma que os verbos da primeira e quarta conjugações tinham o perfeito fraco, ao passo que os verbos da segunda e terceira, tinham o pretérito forte. O perfeito fraco tinha adicionado *v* entre vogais, sendo parte do radical: (*-avi*; *-evi*; *-ivi*). Com forte tendência a manter o acento sobre a vogal característica, houve uma inclinação à eliminação do *v* entre vogais, como mostram os exemplos da quarta conjugação: - de *ivisti* a *isti*, de *ivistis* a *istis*, reduzindo ainda mais, quando depois *ivi* virou *ii*, de *ivit* a *iit*, de *-iverunt* a *-ierunt*, depois de *-ivimus* em *-imus*. A primeira conjugação também sofreu este processo de redução do *v*, quando em *-avisti*, *-avistis*, *-averunt* resultou em *-asti*, *-astis*,

-arunt.

Em relação ao perfeito forte, Grandgent (1952) afirma haver três tipos: os que têm *u*, *s* e os que nada têm adicionados à raiz. O *u*, ao perder seu valor silábico, tornou-se *w*: *placwi* etc. Os perfeitos em *-vi* também eram pronunciados como *wui*, como em *cognovi*, *crevi*, *pavi*. Houve redução vocálica também em *fuertunt* em *furunt*, e *fuiumus* converte-se em *fum(m)us*. Assim, temos as formas *foram*, *fomos* no português em pretérito perfeito, que é de onde deriva o *mais-que-perfeito*.

O *pluscuamperfecto*, ou pretérito mais-que-perfeito em português, segundo o autor, representava em latim a ação anterior à outra ação também passada. A conservação do *pluscuamperfecto* seguia a semelhança de tempos antigos: *placueram*, *dixeram*; *feceram*, *fecero*. No latim vulgar, nas formações dos perfeitos fracos, as formas do mais-que-perfeito eram usadas com contração, ou sincopadas.

2.1.2. Ismael de Lima Coutinho

Segundo Coutinho (1976), a primeira conjugação é, juntamente com a quarta, a que menos modificação sofreu no latim vulgar. A segunda conjugação engoliu a terceira. A primeira é a mais produtiva, pois pode produzir verbos a partir substantivos: *oculare* (*oculus*), *plantare* (*planta*), de adjetivos e participios: *altiare* (*altus*), *altiare* (*altus*).

Segundo Coutinho (1976), houve criações novas e perdas no latim vulgar, como extinção da forma sintética passiva. Ao contrário da voz ativa que conservou muitas formas: “Apesar de a maioria dos tempos da conjugação latina se ter conservado na portuguesa, com idêntico emprego, alguns, todavia, se estenderam a novas funções, outros desapareceram, tonando-se assim necessária a criação de novos tempos para os substituir” (COUTINHO, 1976, p. 275). Uma destas é a criação dos tempos compostos, que foram no início formado com o verbo *habere*, depois com *tenere*, junto com o participio passado de outro verbo. Estas formas substituíram alguns tempos extintos no latim vulgar. No português, a forma composta substituiu a forma simples, que caiu em desuso na língua falada, restringindo-se apenas a língua escrita.

Em relação ao mais-que-perfeito, Coutinho afirma que no latim vulgar permaneceram as formas sincopadas, como indica a relação abaixo:

2.1.2.1. Pretérito mais-que-perfeito

1ª conjugação

Latim vulgar		Português
<i>amaram</i>	por <i>amaveram</i>	amara
<i>amaras</i>	por <i>amaveras</i>	amaras
<i>amarat</i>	por <i>amaverat</i>	amara
<i>amarámus</i>	por <i>amaveramus</i>	amáramos
<i>amarátis</i>	por <i>amaveratis</i>	amáreis
<i>amarant</i>	por <i>amaverant</i>	amara

Como pode ser visto, passando para o português, caiu o *-m* da 1ª pessoa. Nas 1ª e 2ª pessoa houve mudança de acento tônico, saindo da penúltima e indo para antipenúltima sílaba, segundo Coutinho (1976), devido à analogia com a acentuação das pessoas do singular. A desinência *-mus* se tornou *-mos*. O *-i* de *-tis* deu em *-e*. No século XV ocorre a queda do *-d* da desinência *-des*.

A segunda e terceira conjugação desenvolveu as terminações *eram, eras e erat*, conservando a vogal temática. O mesmo deu-se com *-aram, -aras, -arat*, etc. E na quarta *-iram, -iras, -irat* etc. Cotinho diz que para que houvesse tal conservação, concorreu os compostos do *ver dare*, que em mais-que-perfeito eram *-dederam, -dederas, e -dederat*, deduziram-se em seguida por haplogia a *-deram, -deras, -derat*.

2.1.3. *Eduardo Carlos Pereira*

Segundo Pereira (1932), ao falar da formação dos tempos compostos, TER e HAVER só passaram a ser auxiliares de verbos no particípio a partir do século XVI. O auxiliar TER obteve maior emprego como auxiliar, ocorrendo o inverso até o século XV. Os auxiliares, afirma o autor, tinham somente sentido pleno antes do século XVI; com o esvaziamento de sentido, formou-se os tempos compostos, o que ele chama também de construções perifrásticas. Com estes, o objeto direto deixa de concordar com o verbo no particípio. Se antes ocorria assim *tenho escritas as cartas*, tal construção passa a ser sem concordância de plural e de gênero: *tenho escrito as cartas*. Assim, surge um processo analítico para os processos verbais, como forma alternativa para o emprego do mesmo valor da forma simples. Deste modo, com desuso da forma simples do mais-que-perfeito, a forma composta foi uma alternativa ao falante para

operar a função de passado anterior:

(...) as línguas românicas, em seu movimento analítico, criaram, ao lado de cada tempo simples da conjugação latina, um tempo composto como os verbos *ter* e *haver*, transformados de verbos concretos em verbos abstratos ou auxiliares. (PEREIRA, 1932, p. 503)

Segundo Pereira (1932), a forma composta do mais-que-perfeito conjuga o auxiliar com o morfema *-ra*, *tivera amado*, ao contrário do que é dito por outros gramáticos, que afirmam que o tempo composto do mais-que-perfeito tem o auxiliar conjugado no imperfeito, *tinha amado*. Assim, para ele, *tinha amado* é sinônimo de *amava*, e não de *amara*. *Tivera amado* não ocorre na língua falada, mas sim *tinha amado*, por isso, levamos em conta neste estudo a segunda opção, visto que a primeira não é contabilizada.

O tempo passado, segundo o autor, a depender do maior ou menor afastamento em relação ao momento da fala, pode ser dividido em pretérito perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito. Este último possui uma relação muito próxima com o perfeito anterior. Ambos têm, na visão do gramático, uma diferença sutil. O primeiro, *tinha estudado/estudara* e o segundo, *tive estudado*. Para Pereira (1932), o perfeito e o perfeito anterior, podem, assim como o mais-que-perfeito, enunciar uma ação duplamente passada, diferenciando-se do mais-que-perfeito por enunciar fatos recentes em relação ao momento da fala: *eu tive concluído/concluí a leitura, quando ele chegou*. Sendo a chegada dele imediata a conclusão da leitura, caráter este, afirma Pereira, ausente no mais-que-perfeito: *eu tinha concluído a leitura, quando ele chegou*. Não levamos em conta o perfeito anterior com tal definição, o pretérito perfeito aparece somente enquanto substituto do mais-que-perfeito, até por que não acreditamos que *tive estudado* seja funcional na língua em uso.

2.2. Conclusão sobre a análise das gramáticas históricas

As gramáticas analisadas e cotadas acima apresentam pouca citação sobre o mais-que-perfeito. Ao que parece, a ausência do mais-que-perfeito na língua em uso, o torna pouco pertinente a discussões dos autores.

Conforme Nunes (1945), ainda que tenha havido permanência de muitas formas verbais no latim vulgar, e pequenas alterações fonéticas por meio de queda de fones no interior do vocábulo, certos tempos não

continuaram a ser utilizados, no entanto surgiram outros até então desconhecidos. Um exemplo de desaparecimento, aponta o autor, foi a forma sintética passiva, que passou a ser analítica, como *amabo*, que passou a ser *amare habeo*:

Apesar de a maioria dos tempos da conjugação latina se ter conservado na portuguesa, com idêntico emprego, alguns, todavia, se estenderam a novas funções, outros desapareceram, tonando-se assim necessária a criação de novos tempos para os substituir. (COUTINHO, 1976, p. 275)

Coutinho argumenta que houve criações novas para substituírem perdas no latim vulgar, como, por exemplo, a extinção da forma sintética passiva, ao contrário da voz ativa que conservou muitas formas: Uma criação nova, que substituiu a voz passiva sintética, foi o tempo composto, formado o verbo *habere*, depois com *tenere*, junto com o particípio passado de outro verbo. No português, a forma composta passou a ser mais utilizada do que a forma simples, que caiu em desuso na língua falada, restringindo-se apenas a língua escrita.

Sobre o que Nunes (1945) chama de pequenas alterações fonéticas, mas não especifica, Grandgent (1952) traz maior esclarecimento. Segundo ele, o passado verbal no latim vulgar tinha dois tipos categoriais: o pretérito fraco e o forte. Esta classificação tornou-se pertinente para entendermos as mudanças por que passou tais formas.

O perfeito fraco era reconhecido pela presença de *-v* no radical. Morfema que mais tarde caiu: de *ivisti* a *isti*, de *ivistis* a *istis*, reduzindo ainda mais, quando depois *ivi* virou *ii*, de *ivit* a *iit*, de *-iverunt* a *-ierunt*, depois de *-ivimus* em *-imus*, ou de *-avisti*, *-avistis*, *-averunt* que resultou em *-asti*, *-astis*, *-arunt*.

Nos pretéritos fortes houve a redução vocálica de *fuertunt* em *furunt*, e *fuiumus* converte-se em *fum(m)us*. Como herança destas formas, temos em português, no pretérito perfeito fui, fostes, foi, fomos, fostes, foram. O mais-que-perfeito no português é derivado da 3ª pessoa do plural, diferenciando-se apenas pela queda do *-m* final.

O *plusquamperfecto*, o pretérito mais-que-perfeito em latim vulgar, como ocorre em português, representava em latim a ação anterior à outra ação também passada. A conservação do *plusquamperfecto* seguia a semelhança de tempos antigos: *placueram*, *dixeram*; *feceram*, *fecero*. No latim vulgar, nas formações dos perfeitos fracos, as formas do mais-que-perfeito eram usadas com contração, ou sincopadas. Entre as quedas de fones e de perdas de oposição, de quatro conjugações verbais, resultou-se

apenas em três.

Quando passa para o português, o mais que perfeito sofre novas alterações fônicas, cai o *-m* da 1ª pessoa do singular: *amaram* torna-se *amara*. Nas 1ª e 2ª pessoa houve mudança de acento tônico, saindo da penúltima e indo para antipenúltima sílaba, segundo Coutinho (1976), devido à analogia com a acentuação das pessoas do singular. A desinência *-mus* tornou-se *-mos*: de *amarámus* a *amáramos*. O *-i* de *-tis* deu em *-e*. No século XV ocorre a queda do *-d* da desinência *-des*: de *puniveratis* para *puníreis*.

Como atestam Carvalho e Nascimento (1971) e Coutinho (1976), perdas fonéticas resultaram nas três conjugações **Ar**, **Er**, **Ir**, dos verbos regulares; A primeira declinação, ou conjugação, argumenta os autores, era a mais resistente às mudanças da língua falada, além de ser a que mais continha verbos, pois recebia mais verbos das segunda e terceira conjugações do que doavam a estas, como em *torrere*, *torrare*, *torrar*. A segunda conjugação absolveu os verbos da terceira: *ponere*, *poere*, *poer*, *pôr*. A quarta conjugação, em **IRE**, deu origem a terceira conjugação do português. Com a perda de oposições fonéticas que marcavam diferentes declinações, e consequentes junções de conjugações, a categorização aspectual das formas foi desaparecendo das discussões da tradição gramatical, ao contrário do que existia no latim, na oposição do *perfectum* e *inflectum*. A nomenclatura, no entanto, permaneceu através dos nomes verbais: pretérito perfeito, imperfeito e mais-eu-perfeito.

É curioso notar que com a forma composta há o desaparecimento do morfema *-ra*, pelo menos da língua falada. A identificação do mais-que-perfeito passa de um emprego formal do *-ra*, para outro que é identificado contextualmente, visto que em *ter* + particípio não temos a presença tradicional da forma identificadora de anterioridade, mas sim, o auxiliar no pretérito imperfeito, e um verbo pleno no particípio. Talvez por isso, Pereira e Ali chamam esta construção, afirmando que não há tempo composto do mais-que-perfeito, e sim do pretérito imperfeito. Em outras palavras, para ser tempo composto do mais-que-perfeito a construção deveria ser *tivera cantado*, e não *tinha cantando*, como já foi dito. No português corrente, não há registros destes tipos de forma. Atualmente, o mais-que-perfeito composto é constituído de auxiliar, no imperfeito, *tinha*, mais particípio passado, amado: *tinha amado*. Conforme Pereira (1932), é a partir do século XVI que o mais-que-perfeito composto assume cada vez maior predominância.

2.3. Definição de anterioridade em gramáticas normativas modernas: problemas e implicações

2.3.1. Cegalla

Segundo Cegalla (2005), o mais-que-perfeito é um tempo derivado do pretérito perfeito, formando-se a partir do radical da forma primitiva, que neste caso é a 3ª pessoa do plural, como em *disseram*. Em seguida, o gramático apresenta as conjugações de tempo simples: *cantara, cantaras, cantara, cantáreis, cantaram*. O mesmo procedimento é feito em relação à forma composta, para qual são apresentados os seguintes exemplos: *tinha dito, tinha cantado, tinha comido, tinha partido*. E a forma composta passiva: *tinha sido, tinha estado, tinha havido tinha tido*. Cegalla (2005) argumenta que o tempo composto é formado pelos verbos auxiliares *ter* ou *haver*, seguido de participípio. Ele não apresenta exemplos contextualizados. As únicas formas que aparecem são demonstrados quando é argumentado sobre as conjugações, ao qual é feita em todas as pessoas, singular e plural.

2.3.2. Cunha e Cintra

Cunha e Cintra (2008) afirmam que o mais-que-perfeito é um tempo formado a partir do pretérito perfeito, mas não indica qual seria a conjugação verbal. Argumenta que à forma verbal do pretérito perfeito, tempo primitivo, é acrescentado o morfema *-ra*, que forma o passado anterior. Diz ainda que o mais-que-perfeito é um tempo verbal em que locutor considera a ação concluída.

Os autores trazem exemplos contextualizados e uma explicação sobre qual contexto eles aparecem:

2.3.3. Rocha Lima

Conforme Rocha Lima (2006), o pretérito mais-que-perfeito é uma modalidade de tempo formada do pretérito simples, todavia o autor não o chama de tempo primitivo. Segundo ele, é uma modalidade de tempo que expressa a significação do verbo numa época anterior a que se fala. Em seguida vem uma série de conjugações: *tivera, tiveras, tivera, tivéramos, tivéreis, tiveram*. Cita também a forma composta, que é formada pelos verbos auxiliares *ter* e *haver*, e é dividida em dois tipos, ativa: *tinha louvado, tinhas louvado, tinha louvado, tínhamos louvado, tí-*

nheis louvado, tinham louvado, e a passiva: Tinha/havia sido, tinham/havia sido, tinha/havia, tínhamos/havia, tínheis/havíeis, tinham/haviam.

Rocha Lima (2006), afirma que a forma composta *tivera cantado* deva ser classificada como uma segunda forma do futuro do pretérito, e não como mais-que-perfeito, como outros gramáticos diriam. Para ele, a forma composta correta para o mais-que-perfeito é *tinha cantado*. De forma contraditória, como forma passiva do mais-que-perfeito simples, ele classifica *fora louvado*, e como forma composta do mais-que-perfeito passivo há: *tinha ou havia sido louvado*.

2.3.4. Houaiss

Houaiss (2008) afirma que o mais-que-perfeito é um tempo derivado do pretérito perfeito do indicativo, pois são criadas a partir do adionamento das respectivas desinências modo-temporais *-ra, -re* ao radical do perfeito. Não há exemplos de verbos conjugados em todas as pessoas, o que há são alguns exemplos em orações, como é mostrado abaixo. De igual modo, ao falar da forma composta, o autor não encadeia series de conjugações, apenas há exemplos oracionais. A forma passiva, o autor não a menciona. Para Houaiss, os tempos compostos são formados pela combinação do verbo auxiliar *ter* com o particípio do verbo principal, assim o verbo auxiliar no pretérito imperfeito do indicativo: *tinha* viajado.

Conforme Houaiss (2008), o mais-que-perfeito marca o tempo sem variação, ao contrário do presente do indicativo, que possui razoável dispersão temporal. É um tempo que apresenta o fato concluído e o situa num intervalo de tempo anterior a um ponto de referencia passado:

(02) “Perguntei-lhe se ele enviara todas as cartas.

Fomos informados de que, dias antes, ministro pusera o cargo à disposição do presidente.

Gravamos cinco horas de depoimento e, na segunda-feira, me telefonaram comunicando que a gravação de perdera, por um defeito do gravador. (GABEIRA, 1981 a: 97). (HOUAISS, 2008. p. 360)

O gramático aponta então o desuso da forma simples no português falado: “O pretérito mais-que-perfeito simples é uma forma restrita aos usos formais da língua escrita. Na língua escrita informal e na fala só se emprega a forma composta (ex.: *tinha comprado* em vez de *comprara*)” (HOUAISS, 2008, p. 362). Em relação à forma composta do mais-que-

perfeito, Houaiss afirma que ela tem o mesmo conteúdo da forma simples, ou seja, representa o fato como concluído e o situa num intervalo de tempo anterior a um marco temporal passado. A forma composta é uma alternativa à forma simples na escrita, mas é a única empregada na fala corrente:

(03) Fomos informados de que, dias antes, o ministro tinha posto o cargo à disposição do presidente.

“Resolvi ir para casa levando na mão o buquê de flores que havia deixado na mesa” (GABEIRA. 1981, p. 124, *apud* HOUAISS, 2008. p. 360)

2.4. Conclusões sobre as análises das gramáticas normativas

De modo geral, todos os gramáticos listados acima apresentam muitas semelhanças no que dizem sobre o mais-que-perfeito. Afirmam, por exemplo, que a forma simples é um tempo derivado do pretérito perfeito do indicativo, e que é formado pelo acréscimo do morfema *-ra* ao radical. Assim, aos verbos, quando regulares, para serem conjugados, ocorrem a junção de Rad+VT+DMT+DNP, como indicamos abaixo:

Eu	cant - a - ra - o	vend - e - ra - o	part - i - ra - o
Tu	cant - a - ra - s	vend - e - ra - s	part - i - ra - s
Ele	cant - a - ra - o	vend - e - ra - o	part - i - ra - o
Nós	cant - á - ra - mos	vend - e - ra - mos	part - í - ra - mos
Vós	cant - a - r - eis	vend - ê - r - eis	part - í - r - eis
Eles	cant - a - ra - m	vend - e - ra - m	part - i - ra - m

Podemos ver que a primeira e a terceira pessoa anulam-se por terem a mesma forma para ambas. A terceira pessoa do plural e a terceira pessoa do pretérito perfeito possuem a mesma forma. Como o mais-que-perfeito simples está em extinção, não nos cabe classificar contextos em que este verbo aparece conjugado desta forma como sendo o mais-que-perfeito, trata-se exclusivamente do pretérito perfeito.

Das seis pessoas acima, como em ocorrem com todos os verbos em português, a 2ª pessoa do singular e plural, poderiam também ser desusadas, caso tal verbo fosse de uso corrente. Sendo assim só restariam três formas, a 1ª e 3ª do singular, que são similares, e a 1ª e a 3ª do plural.

Todos os gramáticos analisados definem o mais-que-perfeito simples como um tempo formado a partir da 3ª pessoa do pretérito perfeito, outros apenas indicam que é um tempo derivado do pretérito perfeito, como é o caso de Cunha e Cintra. Quando o verbo na 3ª pessoa do plural perde a desinência número pessoal: cant-a-ra (m), forma-se assim as pes-

soas nulas de 1^a e 3^a pessoa.

Rocha Lima (2006) afirma que tal tempo verbal denota um tempo anterior ao momento da fala, o que não é suficiente, pois o pretérito perfeito também traduz um momento anterior ao momento da fala. Do mesmo modo, Cunha e Cintra (2006) afirma que é a voz do locutor que intenciona dizer que uma ação foi concluída. Também pouco é dito, pois o pretérito perfeito também possui este significado. Dos outros gramáticos, que são Cegalla, Houaiss, nenhum definem formalmente o mais-que-perfeito, mas limitam-se a dizer que é um tempo formado a partir pretérito perfeito simples.

Rocha Lima (2006) afirma haver três tempos para indicar que um fato ocorreu anteriormente ao momento da fala, os quais são o perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito, mas assim como os outros, faltou definir o que distingue o mais-que-perfeito dos demais. À exceção de Houaiss, que não traz exemplos conjugados em forma de lista, mas sim em construções oracionais, todos os outros gramáticos conjugam pelo menos três verbos nas diferentes pessoas.

Cunha e Cintra é único que traz exemplos conjugados em lista e em orações. Como a função da gramática normativa não é descrever os processos funcionais, mas a de prescrever normas de uso “adequado” a norma culta, não há neste caso, consciência sobre a limitação das próprias definições por ela dada. A falta de aprofundamento do que seja o mais-que-perfeito, somado a isto a ausência da forma simples na língua falada, deixa ao dispor do linguista a tarefa de ter que procurar outros meios de compreender o fenômeno. As gramáticas nada falam, por exemplo, sobre o papel que o advérbio possui na leitura temporal da sentença e da própria leitura sobre a função de passado anterior.

Em relação à forma composta todos a classificam como sendo formada pela união de ter/haver + participio. Dos três gramáticos, apenas Cunha e Cintra (2008), e Houaiss (2008) tentam explicar, ainda que de forma vaga, os contextos em que podem aparecer este tempo verbal. Em seguida, todos eles listam uma série de conjugações em que, conforme a pessoa verbal, aparecem cada tempo. No entanto, continua muito vago o critério de saber quando utilizá-lo de forma adequada, ou como defini-lo com uma propriedade intrínseca a ele.

A forma composta, por outro lado, neutraliza as desinências de pessoa e tempo, marcando apenas a diferença entre singular e plural, o que é feito pelo auxiliar (tinha). A noção de fato passado dos tempos

compostos passa a ser feita pelo participípio:

Eu tinha cantado	tinha partido	tinha jogado
Tu tinhas cantado	tinhas partido	tinhas jogado
Ele tinha cantado	tinha partido	tinha jogado
Nós tínhamos cantado	tínhamos partido	tínhamos jogado
Vós tínheis cantado	tínheis partido	tínheis jogado
Eles tinham cantado	tinham partido	tinham jogado

A marca de pessoa aparece no plural, mas vale ressaltar que é comum o falante não usá-la, igualando todas as pessoas do verbo, como indica a parte sem colchetes:

(04)Eu falei pro meu marido: borá juntar e borá juntar todo mundo, MINHAS MENINA NUNCA TINHA IDO, elas nunca tinha ido, minha menina já tinha ido, ela tinha ido, ela tinha ido, ela tinha um.

Cunha e Cintra (2006) afirma que o mais-que-perfeito remete a uma ação ocorrida anteriormente a outro fato também passado. A anterioridade torna-se em então a marca identificadora do mais-que-perfeito. Sua ação ou estado descrito devem obrigatoriamente sinalizar processos já concluídos.

Como atesta Machado (1941), vimos que ao contrário do que ocorre com as gramáticas históricas, as gramáticas normativas não discutem sobre o valor aspectual dos verbos, mostrando-os apenas enquanto moduladores de noções temporais. A este respeito, é necessário dizer que enquanto o aspecto quantifica a duração da ação interna, o tempo apenas relaciona fatos como antes ou depois de outro.

3. O funcionalismo: a anterioridade vista no uso

Para este estudo tomarmos como ponto de partida teórico o Funcionalismo linguístico que, como aponta Neves (1997), tem a língua algo dinâmico, maleável pelo processo de uso, o que, segundo Martellota (2003), por ser a língua um instrumento de comunicação utilizado para determinado fim, ela não pode ter uma estrutura autônoma, mas é maleável. Deste modo, a estrutura gramatical é organizável pelas situações e necessidades comunicativas a que os falantes se veem expostos.

3.1. Corpora

O *corpus* do presente trabalho é formado por quatro (6) entrevis-

tas extraídas do *Corpus Português Popular da Comunidade de Vitória da Conquista – BA (Corpus PPVC)*, organizados pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e em Sociofuncionalismo – UESB/ CNPq.

3.2. Análise dos dados

Nesta seção, faremos análises do português popular com o objetivo de mostrar que na ausência do *mais-que-perfeito*, os falantes executam a função de passado anterior por meio de outros recursos. Assim, tal propriedade não é exclusiva do verbo, mas de toda sentença.

- (1) Seis hora da manhã a gente ACORDAVA... IA pro serviço... TOMAVA café e IA pro serviço. **Doze horas**, VINHA E ALMOÇAVA, DESCANSAVA uma hora. VOLTAVA duas hora pra...pro serviço, e CHEGAVA seis hora da tarde. (01PPVC)

A ordem narrativa. Figura 1.

T1	T2	T3	T4
Acordava	tomava (café)	retornava	descansava

No exemplo um temos uma série de verbos encadeados que narrou uma sequência cronológica de fatos. Obviamente, de um verbo a outro temos um fato anterior a outro, como indicia o gráfico. Temos então um exemplo de anterioridade sem o uso do *mais-que-perfeito*. Os advérbios: “**Seis horas da manhã**” e “**Doze horas**” dividem as ações em dois tempos de antes e depois. No entanto, tais advérbios não parecem indicar uma relação de ponto de referência, pois as ações distanciam-se muito deles.

Quando reescrevemos o exemplo (1) com o *mais-que-perfeito*, temos:

Às seis horas da tarde, eu já TINHA ACORDADO, tinha tomado café, tinha ido para o serviço, tinha almoçado, tinha descansado, tinha voltado e tinha chegado.

Quando reescrevemos o exemplo (1), passamos a ter um ponto de referência dos fatos verbais descritos, que no caso é o advérbio: “Às seis horas da tarde”.

- (2) Eu ANTES comecei a trabalhar com dezesseis anos na casa de Dona Marlene, no caso, né? Aí DEPOIS, a gente foi embora daqui (02PPVC)

T1	T2
antes/comecei	depois/foi embora

Em (2), os advérbios antes e depois marcam a anterioridade, que não está no verbo, cuja função parece ser apenas a de indicar que a ação é passada. O exemplo (2) reescrito com o mais-que-perfeito:

Quando a gente foi embora daqui, Eu já TINHA COMEÇADO a trabalhar com dezesseis anos na casa de Dona Marlene.

- (3) (...) Eu VIM com a minha família... minha família, mãe, irmãos... pai não. [Que eu não tive pai...] FALECEU **bem cedo**. Eu vim com... com a família, com minha mãe e com... meus...meus irmão.(03PPVC)

T1	T2
faleceu (pai)	vim (com a família)

Em (3), quem está executando a função de anterioridade pode ser o advérbio “bem cedo”, pois antes da filha crescer, o pai dela já tinha falecido. Reescrevendo o exemplo (3) com o mais-que-perfeito, temos:

- (...) Eu vim com a minha família... minha família, mãe, irmãos... pai não. [Que eu não tive pai...] JÁ TINHA FALECIDO (quando eu nasci). Eu vim com... com a família, com minha mãe e com... meus...meus irmão.

- (4) (...) Depois que eu me CASEI, eu JÁ TINHA uma filha né? Eu RESOLVI VOLTAR a estudar. Voltei pra quarta série, antes de terminar a quarta série eu ENGRAVIDEI di Isabela, acabei desistino. **E aí depois** eu achei que já sabia o que eu tinha que saber não voltei [mai] não (04PPVC).

T1	T2	T3	T4
tinha (filha)	casou	voltou (estudar)	engravidou

Em (4), novamente temos um advérbio sequencial de tempo como meio de sinalizar ordem narrativa de fatos. Quando o falante narra fatos passados e utiliza a expressão “**E aí depois**” isto indica que houve um fato passado em relação a outro fato também passado. Tanto é assim que podemos reestruturar a sentença com o mais-que-perfeito: "(...) Quando eu me CASEI, eu JÁ TINHA TIDO uma filha ...”

4. Considerações finais

No latim vulgar, a extinção de certas formas temporais fez com que os falantes recorressem a outros meios, como processos analíticos, para substituírem as formas extintas. Assim como no passado, o falante atual do português popular, mesmo não fazendo uso do mais-que-perfeito em contextos de passado anterior, utiliza recursos que substituem tal ausência. Recursos estes que não são mencionados pelos gramáticos, como

por exemplo, o uso do advérbio como fator de marcação da anterioridade.

Ao contrário das gramáticas históricas, as gramáticas normativas, ao darem mais ênfase a noção temporal, pouco falam do aspecto, fator necessário para compreensão funcional prescritiva do mais-que-perfeito, isto pode ser verificável na definição nominal dada ao verbo “pretéritos perfeito, imperfeito e mais-que-perfeito”. Desde modo, além da ausência do mais-que-perfeito desinencial na língua falada, as gramáticas de consulta não o classificam em sua plenitude.

Visto que não temos na língua do dia a dia nenhum resquício de desinência *-ra*, e sendo a função de passado anterior preenchida por outros elementos da língua, por que um tempo verbal chamado mais que perfeito?

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

CÂMARA JR. Joaquim Mattoso. *História e estrutura da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Padrão, 1985.

CARVALHO, Dolores Garcia; NASCIMENTO, Manuel. *Gramática histórica*. São Paulo: Ática, 1971.

CEGALLA, Domingos Paschoal. *Novíssima gramática da língua portuguesa*. São Paulo: Cia, Ed. Nacional, 2005.

COUTINHO, Ismael de Lima. *Pontos de gramática histórica*. Rio de Janeiro: Ao Livro Técnico, 1976.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Lexikon, 2008.

GRANDGENT, C. H. *Introducción al latín vulgar*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Filosofía Española, 1952.

HOUAISS, José Carlos de Azeredo. *Gramática Houaiss da língua portuguesa*. 2. ed. São Paulo: Publifolha, 2008.

ILARI, Rodolfo. *Linguística românica*. São Paulo: Ática, 1992.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 45. ed. Rio de Janeiro: José Olimpo, 2006.

LONGO, B. O.; CAMPOS, O. S. A auxiliaridade: perífrase de tempo e de aspecto no português falado. In: ABAURRE, Maria Bernadete; RODRIGUES, Ângela C. S. (Orgs.). *Gramática do português falado*. Campinas: Unicamp, 2002.

MARTELOTTA, M. E.; AREAS, E. K. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: FURTADO DA CUNHA, M. A.; RIOS DE OLIVEIRA, M.; MARTELOTTA, M. E. *Linguística funcional: teoria e prática*. R. de Janeiro: FAPERJ/DP&A, 2003.

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

PEREIRA, Eduardo Carlos. *Gramática histórica*. São Paulo: Monteiro Lobato, 1923.

**POR UM ENSINO PRODUTIVO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DE GÊNEROS DO DISCURSO**

Giselda Maria Dutra Bandoli (IFF/UFF/CEDERJ)

giseldadutrabandoli@uol.com.br

Valquíria Avelino da Silva (UFF/CEDERJ)

walkiria.morena@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, objetiva-se fazer uma reflexão sobre a necessidade de se buscar uma concepção de língua(gem) alinhada a uma perspectiva de ensino de língua que privilegie o exercício produtivo e reflexivo das atividades de linguagem, fazendo com que a escola se torne o espaço onde habitam todas as modalidades de uso da língua. Deve-se pensar em uma proposta didático-metodológica que valorize o exercício de práticas sociais de leitura e de escrita, a partir do estudo sistemático de gêneros discursivos. Essa pedagogia implica necessariamente a prática dos multiletramentos, além de se pautar na noção de “educação linguística”, postulada por Bagno e Rangel (2005) e Travaglia (2011). Autores como Antunes (2007), Furtado da Cunha & Tavares (2007), Marcuschi (2009) e Rojo & Moura (2012), entre outros, subsidiarão nossas reflexões.

Palavras-chave:

Gêneros discursivos. Educação linguística. Língua portuguesa. Multiletramentos.

1. *Ensino de língua portuguesa: concepções de língua(gem) no trabalho do docente*

Os estudos linguísticos remontam à Antiguidade Clássica, despertando interesse de filósofos. Platão, por exemplo, em seu clássico texto “O Crátilo”, já questionava a relação existente entre as “palavras” e as “coisas”, ou seja, até que ponto haveria ou não motivação entre elas. A linguística, entretanto, ganha estatuto de ciência no século XX, a partir dos estudos empreendidos por Ferdinand de Saussure, que, de certa forma, retoma a discussão de Platão, ao postular sobre a arbitrariedade do signo.

Ao trazer os estudos da linguagem para o terreno da ciência, o Pai da Linguística precisou delimitar seu objeto de estudo, estabelecendo um corte epistemológico com os estudos diacrônicos anteriores: a *langue* (língua), em detrimento da *parole* (fala), torna-se o objeto dos estudos linguísticos. A proposta saussuriana prevê então uma abordagem sincrônica no modo de ver e tratar a língua, que é compreendida como sistema

de signos, entre os quais é mantido um valor relacional.

Uma afirmação importante atribuída a Saussure revela um ponto crucial quando se faz ciência: “Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto[...]” (SAUSSURE, 1989, p. 15). Nesse sentido, cabe concluir que haverá objetos de estudo distintos, uma vez que há também distintos pontos de vista a partir dos quais a língua pode ser compreendida e, por conseguinte, estudada, analisada.

O estruturalismo, como é conhecida a vertente teórica postulada por Saussure, irá se consolidar a partir de alguns princípios, entre os quais está o da autonomia linguística. Esse princípio propõe que a língua deve ser analisada não só abstraída de sua história evolutiva, diacrônica, mas também dissociada de outros campos do saber. Lyons (1991) comenta essa autonomia própria dos estudos linguísticos estruturalistas:

(...) um sistema linguístico é uma estrutura que pode ser abstraída não apenas das forças históricas que lhe deram origem, mas também da matriz social em que funciona e do processo psicológico através do qual ele é adquirido e tornado disponível para uso no comportamento linguístico. (LYONS, 1981, p. 205)

Debruçar-se sobre a língua, numa perspectiva estruturalista, pode então ser compreendido como estudar a organização interna dessa língua, observando seus aspectos formais, nos níveis fonológico, morfológico e sintático. Dada a revolução que as ideias de Saussure provocaram no campo da ciência da linguagem, não se pode negar a grande importância dos estudos de cunho estruturalista, ainda que o Estruturalismo não estude a língua que realmente pulsa nas interações sociais.

Sabe-se, porém, que concepções de linguagem distintas podem orientar o estudo das inúmeras questões linguísticas. Lembremos novamente Saussure (1989, p. 15): “o ponto de vista [...] cria o objeto”. Dessa forma, quando se adota o enfoque formalista, herança da perspectiva estruturalista, a língua é compreendida abstratamente como um sistema virtual. O caráter formalista orientou – e ainda orienta – em grande medida o ensino língua portuguesa, cujas práticas de ensino privilegiaram – ou ainda privilegiam – exclusivamente os estudos de categorias, nomenclaturas e normas gramaticais de forma descontextualizada e estanque, através de frases soltas. O ensino direcionado por essa ótica não abarca as especificidades da língua, e não contribui para que o objetivo maior do ensino de língua portuguesa seja atingido: habilitar o aluno na produção de textos escritos e orais, materializados em diferentes gêneros textuais,

ajustados às demandas sociocomunicativas de seus usuários, em níveis variados de formalidade.

Oliveira e Wilson (2009), já nos advertem sobre a relação estreita entre o binômio linguística e ensino. As autoras nos lembram que, além da perspectiva estruturalista,

há diversas e contrastivas, ou complementares, formas de pensar o fenômeno linguístico, cada qual com sua validade e contribuição para o maior conhecimento dessa entidade tão complexa. Ocorre que, ao fazermos opção por uma dessas maneiras de tratamento, estamos fazendo muito mais do que somente a eleição de uma perspectiva de abordagem. Automaticamente estamos aderindo a determinadas práticas e metodologias, q um aparato teórico específico e a objetos de análise mais ou menos definido. (OLIVEIRA & WILSON, 2009, p. 234)

Outra via então deve nortear o trabalho do docente na sala de aula. A língua estática, abstrata, normativista deve, por conseguinte, ceder espaço para as reflexões sobre a língua dinâmica, criativa, maleável e produtiva no que tange às necessidades comunicativas de seus usuários. Orientações oficiais, contidas nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) de língua portuguesa, já propõem um encaminhamento do ensino de língua nesse sentido.

No ensino-aprendizagem de diferentes padrões de fala e escrita, o que se almeja não é levar os alunos a falar certo, mas permitir-lhes a escolha da forma de fala a utilizar, considerando as características e condições do contexto de produção, ou seja, é saber adequar os recursos expressivos, a variedade de língua e o estilo às diferentes situações comunicativas: saber coordenar satisfatoriamente o que fala ou escreve e como fazê-lo; saber que modo de expressão é pertinente em função de sua intenção enunciativa, dado o contexto e os interlocutores a quem o texto se dirige. A questão não é de erro, mas de adequação às circunstâncias de uso, de utilização adequada da linguagem. (PCN, 1998, p. 31)

Definitivamente, há a necessidade de buscarmos uma concepção de língua(gem) alinhada a uma perspectiva de ensino de língua que busque o exercício produtivo e reflexivo das atividades de linguagem. Furta-do da Cunha e Tavares (2007) propõem um estudo da língua em seu contexto real de uso e nas recorrentes e inevitáveis variações a que uma língua está sujeita. Essa postura das autoras toma por base a seguinte concepção funcionalista de língua, com a qual concordamos:

A concepção por nós defendida é a de língua enquanto atividade social enraizada no uso comunicativo diário e por ele configurada. A língua é determinada pelas situações de comunicação real em que falantes reais interagem e, portanto, seu estudo não pode se resumir à análise de sua forma, já que essa forma está relacionada a um significado e a serviço do propósito pelo qual é

utilizada, o que depende de cada contexto específico de interação. (FURTA-DO DA CUNHA & TAVARES, 2007, p. 14)

A escola, nesse sentido, torna-se o espaço onde habitam todas as modalidades de uso da língua. Daí a necessidade de que seja oferecida uma orientação linguística para escola e os profissionais que nela atuam, pois o ensino de língua precisa promover uma reflexão crítica sobre a língua e suas variedades, explicitando as relações existentes entre usos da linguagem e a construção de sentido do texto, que é construído a partir dos inúmeros recursos possibilitados pela língua, em todos os seus planos (fonológico, morfológico, sintático, semântico, pragmático) e níveis (lexical, frasal, textual-discursivo). Essa orientação preocupa-se, com certeza, com um ensino que visa ao “bom uso” da língua, este sendo entendido não no ponto de vista da prescrição normativa, mas como a produção de enunciados linguisticamente ajustados aos contextos interacionais em que se inserem.

Nesse sentido, não se adota uma concepção *formalista* de linguagem. Não mais se estuda a língua apartada das situações sociais de interação, isolada de todas as circunstâncias que cercam sua produção e recepção. Ao contrário, a língua é concebida como “instituição social”, marcada por fenômenos universais: variação e mudança linguísticas. Bagno (2007, p. 36) nos oferece uma concepção alinhada a essa perspectiva:

[...] a *língua*, na concepção dos sociolinguistas, é intrinsecamente **heterogênea**, **múltipla**, **variável**, **instável** e **está sempre em desconstrução e em reconstrução**. Ao contrário de um produto pronto e acabado, de um monumento histórico feito de pedra e cimento, a língua é um *processo*, um fazer-se permanente e nunca concluído. A língua é uma **atividade social**, um **trabalho coletivo**, empreendido por todos os seus falantes, cada vez que eles se põem a interagir por meio da fala ou da escrita. [Grifos do autor]

Importantíssimo lembrar que essa educação pressupõe o trabalho constante com os gêneros textuais nas modalidades oral e escrita. Ao usar a linguagem, os usuários da língua produzem textos que se realizam em gêneros, ou seja, toda manifestação linguística – oral ou escrita – se dá através de textos concretizados em gêneros discursivos apropriados à situação de comunicação. Assim, é comum haver uma categorização de formas textuais estáveis e histórica e socialmente situadas em nossa sociedade, por exemplo: sermão, carta, e-mail, notícia, *chat*, manual de instruções, panfleto e muitos outros. Na verdade, do ponto de vista enunciativo, os gêneros discursivos são práticas sociais de nosso dia a dia. Dessa forma, não se pode compreender um gênero do discurso desvinculado de

sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, tampouco desvinculá-lo das atividades comprometidas com a educação linguística.

A realização de atividades escolares que busquem uma reflexão sobre a língua em diferentes contextos de uso é uma recomendação dos PCN de língua portuguesa dos ensinos fundamental e médio. O empenho do Ministério da Educação em propor uma renovação curricular nas escolas brasileiras fez emergir uma nova concepção de ensino de língua oferecido aos alunos. Nessas orientações, o trabalho com gêneros do discurso assume lugar de destaque, já que esse trabalho procura desenvolver a competência linguística e estilística do aluno. O professor deve trabalhar com o aluno os recursos possibilitados pela língua, levando o aluno a utilizá-la de variados modos, de forma a adequar o texto às inúmeras situações de oralidade e escrita. O trabalho assim conduzido pauta-se para além do enfoque estruturalista-formalista do fenômeno da linguagem e elege como objetos de ensino o texto como unidade e o trabalho com a diversidade de gêneros do discurso.

Nessa perspectiva, não é possível tomar como unidades básicas do processo de ensino as que decorrem de uma análise de estratos letras/fonemas, sílabas, palavras, sintagmas, frases que, descontextualizados, são normalmente tomados como exemplos de estudo gramatical e pouco têm a ver com a competência discursiva. Dentro desse marco, a unidade básica do ensino só pode ser o texto.

[...]

Nessa perspectiva, necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros, e não apenas em função de sua relevância social, mas também pelo fato de que textos pertencentes a diferentes gêneros são organizados de diferentes formas. (PCN, 1998, p. 23)

Assim, adotando um ponto de vista funcionalista nos estudos da linguagem, o aluno é conscientizado sobre as inúmeras possibilidades de expressão que a língua oferece, fazendo-o ampliar seu repertório comunicativo para que, de acordo com suas necessidades de interação, possa fazer uso de formas linguísticas ajustadas ao contexto. Esse objetivo definitivamente não será alcançado se fenômenos linguísticos forem trabalhados de forma restrita, reduzida, ou seja, deve-se ter a preocupação de buscar práticas ininterruptas de escrita e de leitura, através dos inúmeros gêneros orais e escritos que circulam na sociedade.

2. O ensino de língua portuguesa na prática dos gêneros textuais

De acordo com a abordagem sociodiscursiva postulada Bakhtin (2010a), os gêneros são criados a partir das necessidades sociais de comunicação em que todas as atividades humanas de utilização da língua estão relacionadas. Assim a todo momento os falantes constroem gêneros discursivos. Sejam eles orais ou escritos, todos evocam a participação de atores no processo de interação discursiva.

Tradicionalmente o ensino da língua tem sido desenvolvido nas escolas através de métodos desconsiderando a competência comunicativa do aluno. Em um ensino que se pretende ser produtivo e reflexivo, deve-se considerar toda a rede de interações constituídas a partir de atividades comunicacionais, as quais de acordo com os PCN ampliam a educação dos discentes:

Para além da memorização mecânica de regras gramaticais ou das características de determinado movimento literário, o aluno deve ter meios para ampliar e articular conhecimentos e competências que possam ser mobilizadas nas inúmeras situações de uso da língua com que se depara na família, entre amigos, na escola, no mundo do trabalho. (BRASIL, 1998, p. 55)

Nesse sentido, pressupõe-se que o ensino da língua portuguesa por meio da prática de gêneros textuais, elaborado através da gramática normativa da produção de cartas, bilhetes, notícias de jornais, manuais técnicos e outros infinitos em si só formalmente, não contribui para a total apreensão da língua necessitando do domínio do gênero desenvolvido a partir da vivência em determinadas esferas, levando em consideração o ambiente social como num todo.

Por conseguinte, não adianta dominar uma língua e não saber usá-la adequadamente em determinados contextos interacionais, pois as experiências adquiridas nestes contextos permitem que os usuários organizem e compreendam o uso da língua de acordo com a situação comunicativa. Esse é o chamado ensino produtivo da língua, em que se privilegia o aprimoramento das habilidades no trato linguístico, preparando o aluno para o exercício pleno da cidadania, que passa, necessariamente, pelo amplo domínio de sua expressão verbal, falada e escrita.

Assim a escola tem como função conceber uma educação linguística que vai além do tradicional, considerando o funcionamento da língua através das práticas sociolinguísticas, para o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, formação crítica e apreensão da realidade.

de social que os cerca. Travaglia (2011) destaca a função da escola na condução de atividades que promovam a educação linguística:

[...] o conjunto de atividades de ensino/aprendizagem, formais ou informais, que levam uma pessoa a conhecer o maior número de recursos da sua língua e a ser capaz de usar tais recursos de maneira adequada para produzir textos a serem usados em situações específicas de interação comunicativa para produzir efeito(s) de sentido pretendido(s). A educação linguística permite saber as condições linguísticas da significação e, portanto, da comunicação, uma vez que só nos comunicamos quando produzimos efeito(s) de sentido entre nós e nossos interlocutores. (TRAVAGLIA, 2011, p. 24)

Bakhtin (2010b) nos revela que os gêneros discursivos não são criados, a cada vez, pelos falantes, porém são transmitidos social e historicamente. Sendo moldados por aspectos que conduzem determinadas ações e necessidades dos indivíduos. Assim alguns gêneros deixam de existir por não haver mais demanda para sua produção, como a carta pessoal, bilhete que caíram desuso por conta da tecnologia. Os falantes nesse processo contribuem de forma dinâmica na transformação e renovação dos gêneros. Como Bakhtin (2010a, p. 261) nos apresenta que “os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem”.

Entendemos que o ensino tradicional da língua portuguesa, não tem conseguido tornar os alunos efetivos usuários da língua padrão, em distintos contextos. Pressupondo que o ensino baseado no funcionalismo linguístico preencha esse vácuo, considerando a língua nas diversas manifestações humanas, facilitando o desenvolvimento de competências, necessárias para uma interação autônoma e participativa nas situações de interlocução, leitura e produção textual.

3. *Por uma educação linguística: a pedagogia dos multiletramentos*

Procuremos então apresentar mais especificamente a noção de educação linguística e suas implicações para o ensino. Bagno e Rangel (2005, p. 63) assim a concebem:

O conjunto de fatores socioculturais que, durante toda a existência de um indivíduo, lhe possibilitam adquirir, desenvolver e ampliar o conhecimento de/ sobre sua língua materna, de/sobre outras línguas, sobre a linguagem de um modo mais geral e sobre todos os demais sistemas semióticos.

Educação linguística, a partir da noção apresentada, prevê que a aquisição do conhecimento de/sobre a língua materna se realiza de forma

“natural”, à medida que uma criança vai estabelecendo interações com a família e a comunidade a que pertence. O aprendizado linguístico vai se consolidando à medida que a criança vai vivendo experiências no meio em que vive e convive.

Esse conhecimento de/sobre a língua materna, ou de/sobre outras línguas ou ainda sobre a linguagem de modo geral se sistematiza no âmbito escolar: a escola é uma das instituições responsáveis pela formalização de inúmeros saberes, principalmente, os linguísticos.

Educação linguística implica diretamente a prática do letramento, uma prática que ultrapassa a noção convencional e restrita de alfabetização. Soares (*apud* BAGNO; RANGEL, 2005, p. 69) já definia letramento como “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, *mas* exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade em que vive, conjugando-as com as práticas sociais de interação oral”, concepção esta em total conformidade com os propósitos/tarefas da educação linguística.

Ainda convém lembrar que essa educação pressupõe o trabalho constante com os gêneros textuais. Dessa forma, não se pode compreender um gênero do discurso desvinculado de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, tampouco desvinculá-lo das atividades comprometidas com a educação linguística.

Os usuários da língua devem verdadeiramente ser conscientes de que é através da língua que se realiza a interação social. É através do domínio dos recursos da língua que a capacidade de expressão, de comunicação de alguém se efetiva. Uma sociedade letrada é, com certeza, o resultado final de uma sólida e eficiente educação linguística. Na verdade, do ponto de vista enunciativo, os gêneros discursivos são práticas sociais de nosso dia a dia. Dessa forma, não se pode compreender um gênero do discurso desvinculado de sua realidade social e de sua relação com as atividades humanas, tampouco desvinculá-lo das atividades comprometidas com a educação linguística.

O trabalho com gêneros discursivos vai ao encontro do que Rojo e Moura (2012) denominaram de “pedagogia dos multiletramentos”. O termo “pedagogia” nos remete a práticas educativas a que o professor pode recorrer em sua ação, já “multiletramentos” refere-se aos inúmeros gêneros e modalidades de textos com os quais o professor precisa trabalhar, mediante a diversidade cultural e de linguagens que circulam na escola. Tal pedagogia se pauta em práticas de leitura, trabalhadas na escola,

conectadas ao universo cultural no qual estão inseridos os alunos. Esse tema é de grande relevância para todo e qualquer educador, pois existe hoje a preocupação em efetivar uma verdadeira educação linguística, o que pressupõe a prática de letramentos, ou multiletramentos.

Por estarmos inseridos em um momento histórico em que as novas tecnologias da informação e comunicação se proliferam, há a necessidade de se trabalhar os multiletramentos na escola. Rojo e Moura (2012) propõem um questionamento: pares antitéticos (cultura popular/erudita, canônica/de massa) já não mais se sustentam, dando lugar ao que é híbrido, mestiço. A educação não pode estar desvinculada do contexto sócio-histórico no qual está inserida. Vivemos a época do combate ao preconceito, à intolerância ao que é diverso e/ou minoritário, além de presenciarmos o avanço das novas tecnologias da informação e comunicação. Esse contexto, portanto, exige um olhar do educador voltado para a multiculturalidade e multimodalidade dos textos.

Assim, nosso contexto sócio-histórico reclama o trabalho com a diferença, não podendo mais haver a polarização erudito/popular, central/marginal ou ainda canônico/de massa, como pretendia e fazia a escola tradicional, que não despertava a criticidade nos alunos. Esse fato deve ser levado em conta quando se fala de educação, impondo o trabalho com inúmeros gêneros antes não trabalhados. Daí a real necessidade de uma “pedagogia do multiletramento”.

Nesse sentido, o conceito de *multiletramentos* abarca toda essa problemática, já que considera a multiplicidade cultural e também a semiótica de constituição dos textos. Quando se trabalha na perspectiva do multiletramento, há que se valorizar não só normas urbanas de prestígio, mas também as variedades linguísticas, que caracterizam a linguagem de maneira geral. O trabalho com a variação da língua permite considerar que inúmeras variantes, não apenas as consideradas *padrão*, são formas legítimas de comunicação. Assim, a língua não deverá ser estudada como uma estrutura autônoma, com enfoque estruturalista apenas, independente da cultura, do contexto situacional e ainda da história das pessoas que a utilizam como meio de expressão. Não há como desvincular a realidade social e as atividades humanas no tratamento dos múltiplos gêneros trabalhados na escola.

A pedagogia dos multiletramentos permite o trato da multiculturalidade. Tal lógica requer a adoção de novas estéticas, novos critérios de valor estético, mais uma vez enfatizando que não há mais como tratar a

questão cultural em polos estanques: popular/erudito. Como Rojo e Moura (2012, p. 22), se “o desafio fica colocado pelas nossas práticas escolares de leitura/escrita que já eram restritas e insuficientes mesmo para a ‘era do impresso’”, é impossível imaginarmos então uma prática dissociada de todo o universo sócio-histórico-cultural na era em que estamos.

Por conseguinte, essa pedagogia implica o trabalho com a multimodalidade ou multissemiose, fenômeno que diz respeito à multiplicidade de linguagens dos textos contemporâneos em circulação. Isso porque, segundo assinalam Rojo e Moura (2012, p. 22), “textos compostos de muitas linguagens (ou modos, ou semioses) [...] exigem capacidades e práticas de compreensão e produção de cada uma delas (multiletramentos) para fazer significar”.

4. Palavras finais

Educar linguisticamente torna-se, assim, a proposta para se buscar o ensino produtivo de língua portuguesa. Nessa educação, trabalhar com gêneros textuais é fundamental; não se pode mais conceber o ensino de tópicos gramaticais isolados, sem uma conexão com o estudo de gêneros textuais, ou seja, trabalhar leitura e produção de texto em uma aula e gramática em outra. Os eixos norteadores do ensino de língua – texto e gramática – não devem ser dissociados. Entendemos que o ensino de gramática precisa estar articulado com práticas de linguagem. E isso significa que gêneros textuais na modalidade oral precisam estar também presentes no currículo escolar e não devem ser vistos, segundo muitas vezes acontece, como pertencentes a uma modalidade que não merece ser explorada. Como sugere Antunes (2007, p. 75), estudos gramaticais não devem ter apenas a escrita como alvo, mas também a oralidade.

É imperativo, portanto, a busca por uma pedagogia que ultrapassa a noção convencional e restrita de alfabetização, leitura, escrita e educação. Essa pedagogia implica necessária e obrigatoriamente a prática dos multiletramentos para que os usuários da língua estejam aptos em suas interações sociais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2010a.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2010b.

BAGNO, Marcos; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BAGNO, Marcos. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.

_____; RANGEL, Egon de Oliveira. Tarefas da educação linguística no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, vol. 5, n. 1, p. 63-81, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Ensino médio. Língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 2000.

DIONÍSIO, Angela Paiva. et al. *Bate-papo acadêmico*. Disponível em: <<http://www.nigufpe.com.br/batepapoacademico/bate-papo-academico1.pdf>>. Acesso em: 03-09-2015.

FURTADO DA CUNHA, Maria Angélica; TAVARES, Maria Alice. *Funcionalismo e ensino de gramática*. Natal: Edurfn, 2007.

KOCH, Ingedore G. V. *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes, 2004

LYONS, John. *Lingua(gem) e linguística*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2009.

OLIVEIRA, Mariângela Rios; WILSON, Victoria. Linguística e ensino. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Orgs.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1989.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1997.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática ensino plural*. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTUGUÊS PARA A INTEGRAÇÃO²⁹

Desideri Marx Travessini (UNILA)

desideri.travessini@aluno.unila.edu.br

Francisca Paula Soares Maia (UNILA)

fpaulasmai@gmail.com

Diego Kiill (UNILA)

diego.kiill@aluno.unila.edu.br

Viviani Busko Souza (UNILA)

viviani.souza@aluno.unila.edu.br

RESUMO

O curso de extensão “Português Para Estrangeiros em Foz do Iguaçu: Integração pela diversidade” surgiu a partir da necessidade do ensino de português para estrangeiros que trabalham nesse município trifronteiriço e necessitam usar o português diariamente, tanto no trabalho quanto em outras atividades. Seguindo uma abordagem variacionista (LABOV, 1972, *apud* BAGNO 2008) e integracionista (PESSOA, 2007), cada aula do curso possui um tema e a língua é ensinada em seu uso real, considerando as variações e a diversidade cultural. Sendo um dos fundamentos do curso a percepção de variação e interferência entre as línguas, o conceito de erro não faz parte desse trabalho, esse é visto como interferências ou desvios (MAIA, 2009). Esse trabalho visa a realizar uma análise contrastiva entre o ensino individual do português e o ensino coletivo, bem como refletir sobre o processo de criação das aulas, a escolha dos temas e a elaboração dos materiais, partindo do conceito de que as maneiras de se ensinar uma língua estão em constante mudança.

Palavras-chave:

Português língua estrangeira. Integração. Ensino-aprendizagem. Cultura.

1. Introdução

O projeto “Português para Estrangeiros em Foz do Iguaçu: Integração pela Diversidade” tem por finalidade não apenas o ensino da língua portuguesa para os estrangeiros da cidade de Foz do Iguaçu, como também a aproximação intercultural entre países e línguas diferentes, no caso, do espanhol com o português, do Brasil com o Paraguai e Argentina. Para cumprir essa finalidade, as aulas do projeto tendem a sair do ensino tradicional da gramática, levando textos e referenciais artísticos-

29 Trabalho produzido para o projeto “Português para Estrangeiros em Foz do Iguaçu: Integração pela Diversidade”, coordenado pela Profa. Dra. Francisca Paula Soares Maia (e-mail: paula.maia@unila.edu.br).

culturais para a sala de aula, buscando o ensino do português além da norma padrão e do aprendizado regular.

O processo ensino-aprendizagem voltado para a interculturalidade busca atender à demanda que os alunos estrangeiros oferecem, levando assim a equipe executora da ação a usar diversos métodos para a melhor compreensão do conteúdo linguístico-cultural desenvolvido em sala. (TROUCHE, 2002)

O projeto é desenvolvido na UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana, promovido pela PROEX – Pró-Reitoria de Extensão. As aulas são realizadas terças e quintas, em salas no PTI – Parque Tecnológico Itaipu, onde a turma de alunos do Paraguai participa das aulas. Totalizando aproximadamente 11 alunos atendidos no segundo semestre de 2015.

O material trabalhado com os alunos é preparado a partir da supervisão da coordenadora da ação, havendo a realização de oficinas de formação e reuniões semanais com os membros. A fala é a premissa fundamental utilizada neste projeto, visto que ela permitirá ao participante ampliar sua rede de contatos e poder se comunicar com falantes do português.

2. *Comparação entre projetos*

Ensinar português como língua estrangeira para uma pessoa e ensinar para um grupo são processos diferentes. Ao preparar a aula para um grupo, consideramos as dúvidas da maioria, ao mesmo tempo em que tentamos auxiliar cada um individualmente.

Quando se trata do ensino de língua estrangeira, os desafios são grandes. Temos que despertar no estudante o interesse pela língua, a vontade de acompanhar as aulas e a necessidade de estudar sozinho.

Dar aulas para somente uma pessoa exige um tipo diferente de planejamento, pois se considera apenas as dificuldades e questionamento dessa pessoa e todo o desenvolvimento e planos está centrado nesse indivíduo. Essa é a proposta de outro projeto desenvolvido na UNILA. Em um grupo de alunos, sempre existe um que já conhece tal característica da língua, um que está familiarizado com a pronúncia, outro com a escrita e assim por diante. Mas isso não significa em não trabalhar esses pontos, já que se trata do coletivo. Podemos fazer esse exercício de uma ma-

neira leve, usando recursos como músicas, pedaços de filmes, vídeos e qualquer outro recurso que não permita que a aula se torne maçante.

A correção, se é que pode ser chamada assim, é feita da mesma maneira nos dois projetos. Não consideramos adequado dizer que existem erros quando se trata do aprendizado de outra língua, e sim interferências. É uma abordagem errada dizer que o aluno que escreveu “peor” no lugar de “pior” está errado, pois não é um erro e a correção inadequada pode diminuir a vontade de aprender e pode contribuir para o crescimento da vergonha de participar das aulas. Com isso procuramos:

mostrar que os então considerados “erros” de aquisição em PLE (ou em língua estrangeira, tanto falada quanto escrita) nada mais são que “desvios” da forma alvo, da forma esperada, institucionalizada, ou convencional, devido às hipóteses que os aprendizes testam a partir de seus conhecimentos em L1. Desse modo, espero que sejam de claro reconhecimento as hipóteses feitas pelos alunos ao produzirem estes “desvios” e as negociações feitas na interação docente-discente na construção da aquisição da língua-alvo. (MAIA, 2009, p. 2)

Para diminuir o constrangimento do “erro” na hora da aprendizagem os professores sempre voltam os temas vistos, palavras, pronúncias que geram dúvidas, exemplo disso é a volta da pronúncia das palavras *avô* e *avó*, a vogal *o* fechada e aberta é uma dificuldade encontrada pelos estrangeiros, principalmente os hispano-hablantes, na hora da pronúncia e aprendizagem. Por isso o uso de exercícios de gesticulação e fônicos na sala de aula, reforçando e forçando a pronúncia. O uso de vídeos e a leitura dos textos auxiliam em muito nessa hora.

3. O ensino diversificado da língua

Seguindo a ideia de que linguagem, cultura, sociedade e experiência interagem de maneira intensa e variada (MARCUSCHI, 2000, s/p) e com o propósito de sair do ensino padrão da língua portuguesa, buscando meios e metodologias diferentes, trabalhamos em sala de aula com músicas, vídeos, textos literários, artigos de jornais e revistas.

O ensino de línguas deveria antes visar o gosto pela cultura e literatura do povo estudado (LEFFA, 1988), por isso, a utilização de materiais artísticos foram usados com a intenção de aproximar o aluno da língua e da cultura com o uso de músicas compostas e interpretadas por Zeca Baleiro, Chico Buarque, poemas e crônicas de Vinícius de Moraes e Nelson Rodrigues.

Utilizando-se desses materiais, além de audiovisuais como vídeo do “Garçon Vegetariano” do grupo do Youtube, Porta dos Fundos, mostrado para começar uma discussão sobre hábitos alimentares, o ensino do português vai sendo constituído e os estudantes ganham no aprendizado da língua estrangeira como também no repertório cultural.

A comparação entre Brasil e Paraguai nos aspectos como transporte público, preços de imóveis e outras áreas do cotidiano também se mostrou eficiente para despertar a fala e aproximação entre esses dois países. A produção de textos também era esperada dos alunos, mas antes de realizar essa produção, havia uma exposição de opiniões, vídeos e pequenos trechos sobre o tema a ser desenvolvido.

A exposição dos diversos sotaques brasileiros, diferenças no vocabulário também foram expostas através de vídeos de artistas de diferentes regiões do Brasil notícias, parte importante no processo de integração e conhecimento das variações na fala e na escrita. O conceito de que só existe uma língua portuguesa digna de nome é um preconceito linguístico presente no ensino de língua materna (BAGNO, 1999) que deve ser combatido tanto nesse ensino como no ensino de língua portuguesa materna.

Desconstruir a ideia de que existe apenas um português a ser aprendido e ensinado é um dos objetivos principais desse projeto, por isso é recorrente a ênfase de que existe o português formal e informal, e esses variam conforme região e estado, ou seja, a localização, idade, classe social, e escolaridade influenciam de que maneira o português é falado e escrito. Com essa prática os estudantes aprendem que não existe uma única forma, e aumentam o repertório linguístico e cultural, facilitando o entendimento e o conhecimento da cultura estrangeira e do outro, diminuindo fronteiras geográficas, sociais e até ideológicas. Essa aprendizagem, vale salientar, é via de mão dupla, ou seja, os professores também aprendem muito, não só a própria língua, que muitas vezes está tão nata que não a refletimos, como também a língua estrangeira, suas variantes e semelhanças.

4. Conclusão

O aprendizado de uma língua ocorre de maneiras diferentes para cada pessoa, por isso é interessante não se prender a somente uma abordagem, e sim ir testando em cada aula para perceber qual obtém mais

respostas dos alunos. A música, por exemplo, pode funcionar com um público, mas não ser tão eficiente em outro, por isso ter diversas opções é interessante e necessário para que uma aula possa ser bem aproveitada.

Conhecer uma língua nova e entendê-la é um processo que leva tempo e requer paciência e comprometimento. O professor deve alimentar esse comprometimento apresentando a utilidade da língua e suas particularidades. A comparação é essencial para demonstrar as semelhanças entre a língua do aluno e a língua estudada, o que quebra a ideia de dificuldade e distância dessa língua estrangeira.

A atual turma, ao demandar conteúdos que serão úteis para uso em suas atividades diárias e no contato com companheiros de trabalho falantes da língua, facilita o aprendizado, pois o foco da aula surge a partir do seu interesse. Os resultados como a produção de textos durante a aula e a pronúncia do português, tendem a comprovar a eficácia das metodologias adotadas pela equipe executora da ação.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-236.

LABOV, William. *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1972.

_____. *Padrões sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.

MAIA, Francisca Paula Soares. Sociolinguística: conhecimentos para a compreensão da pluralidade cultural do português do Brasil. In: HORA, Demerval da. (Org.). *Anais do Abralín em cena Piauí*. João Pessoa: Ideia, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. O papel da linguística no ensino de línguas. Pernambuco: Universidade Federal de Pernambuco, 2000.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. Ensino de português língua estrangeira: interface com aspectos culturais. In: JÚDICE, Norimar Pasini Mesquita (Org.). *Português para estrangeiros: perspectiva de quem ensina*. Niterói: Intertexto, 2002, p. 81-92.

PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTO UTILIZANDO O GÊNERO PUBLICITÁRIO

Fernando Silva da Cruz (UEMS)

fernandoscruzfsz@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência em sala de prática de leitura e produção de texto, utilizando o gênero publicitário, presente em diversos espaços percorridos pelos alunos em seu cotidiano, inclusive o escolar, aplicada aos estudantes do 7º ano E do ensino fundamental da Escola Estadual Dom Bosco, de Corumbá – MS. O tema da aula foi “O texto publicitário”. Primeiramente, foram dadas aos alunos, levando-se em conta o que já sabiam, informações sobre o que é um texto publicitário. Após isso, os discentes tiveram acesso a exemplos de textos do gênero em questão, reconhecendo e analisando as características presentes neles. Em seguida, foi iniciada uma discussão com os educandos a respeito dos problemas existentes em sua escola. Sob a orientação atenta do professor, os alunos chegaram a um consenso e elegeram a conservação da limpeza do ambiente escolar como a principal problemática existente. Na sequência, foi proposto aos alunos que, a partir do conhecimento adquirido na aula, fizessem uma campanha publicitária, construindo um texto do gênero para a conscientização dos colegas quanto à problemática apresentada. O que se pode observar neste trabalho é que, a partir do momento em que os estudantes se sentiram atores principais da campanha, empenharam-se em realizar a atividade e, principalmente, pode-se perceber que, ao mesmo tempo em que eles foram os publicitários, também se sentiram público-alvo, pelo fato de que estavam falando de uma situação cotidiana da qual eles mesmos faziam parte como coparticipantes da problemática. Desta forma, compreende-se que a linguagem é “uma atividade interacional, constitutiva dos sujeitos que a praticam, mas também constituída por estes mesmos sujeitos e esta mesma prática” (GERALDI, 1986). O aluno, portanto, escreve na escola para um público real que torna o ato de escrever cheio de sentido já que o público-alvo é concreto e faz parte do seu cotidiano. A prática de produção de textos, mais do que uma competência que deve ser dada pela escola, torna-se, assim, uma incentivadora à reflexão do ser enquanto participante ativo do processo de interação social. Não se ensina por acaso, não se aprende por acaso. O ensino e a aprendizagem devem convergir para um objetivo único: o de formar leitores e escritores críticos, transformadores de sua realidade, sentindo-se grandemente responsáveis pelo processo. Foi nesta perspectiva que a aula foi pensada, para o aluno autor e o professor mediador. A língua só faz sentido se contribui para que o ser sinta-se participante ativo da sociedade, e não mero observador, à margem do processo direcionado por uma classe dominante. É através da linguagem e pela intervenção consciente e embasada do professor, na escola, que se pode efetivar a prática de produção de textos “na escola” e não “para a escola”, como se o aluno tivesse que desenvolver sua escrita para um sujeito irreal.

Palavras-chave: Leitura. Produção de texto. Gênero publicitário.

1. Introdução

A necessidade de dar sentido ao ensino de língua portuguesa, sabendo-se do seu papel na construção dos saberes necessários à produção significativa de texto, tem sido discutida há muito por especialistas. Não distante, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* reafirmam a importância de práticas pedagógicas em sala de aula que deem sentido ao ato de ensinar e, conseqüentemente, de aprender.

As aulas de língua portuguesa, neste contexto, devem conceber a aprendizagem da língua não simplesmente como o domínio das normas gramaticais, mas, em especial e determinantemente, como a capacidade de produzir textos diversos com o intuito de interagir no mundo de forma consciente e competente, não só no que diz respeito à compreensão das informações que chegam ao estudante, como também nas que dele saem para ganhar sentido no outro e para o outro.

Este trabalho apresenta um relato de experiência com alunos do 7º ano do ensino fundamental, a partir de uma experiência de aprendizagem do gênero texto publicitário, considerando-se que “a linguagem é uma atividade interacional, constitutiva dos sujeitos que a praticam, mas também constituída por estes mesmos sujeitos e esta mesma prática”. (GERALDI, 1986)

A prática de produção de textos, mais do que uma competência que deve ser oportunizada pela escola, torna-se, assim, uma incentivadora da reflexão do ser enquanto participante ativo do processo de interação social. Não se ensina por acaso. Não se aprende por acaso. O ensino e a aprendizagem devem convergir para um objetivo único: o de formar cidadãos críticos, transformadores de sua realidade, que se sintam responsáveis por esse processo.

A escola pública em que as atividades referentes a este relato aconteceram é uma escola tradicional da região, fundada por um religioso de grande importância social na cidade, que atende a alunos do ensino fundamental e do ensino médio nos três turnos e possui uma clientela composta por estudantes oriundos de diversos pontos da cidade e pertencentes a diferentes classes sociais. O prédio é pertencente a uma entidade religiosa católica que mantém um convênio com a rede estadual de ensino.

Trata-se de uma escola que, até por conta de sua origem, possui um formato puramente tradicional, não só nas questões relativas à (in)-

disciplina quanto nas práticas pedagógicas de muitos professores em sala de aula. A turma em que foram realizadas as atividades de aplicação é do sétimo ano do ensino fundamental e é formada por alunos com acentuada defasagem idade-série por causa das reprovações acumuladas e possui um aluno especial, tendo, por isso, um número menor de estudantes que as outras turmas.

As atividades foram organizadas em uma sequência didática ligada ao gênero texto publicitário e desenvolvida durante algumas aulas, de acordo com o andamento, a partir das respostas obtidas pelo professor aos estímulos apresentados. Trata-se de uma prática de sala de aula com certeza comum entre alguns professores de língua portuguesa, que pretende levar o educador a refletir sobre a produção de texto na escola e não para a escola. (GERALDI, 1986)

Pela composição aqui apresentada desta turma do 7º ano, levando-se em conta a apatia, desinteresse e limitações da maior parte dos alunos, faz-se urgente que o professor consiga estimular os estudantes, fazendo com que estes se sintam atores principais de uma campanha em prol da escola. Os alunos foram os publicitários e ao mesmo tempo o público-alvo, por se tratar de uma situação cotidiana da qual eles mesmos faziam parte como autores do problema apresentado e como a própria solução para tal situação.

Desta forma, a escola, além de fazer parte de uma ação importante do processo educativo, ainda que indiretamente, resolve um dos seus problemas: o número insuficiente de funcionários para a manutenção da limpeza do ambiente. A unidade escolar possui uma estrutura física grandiosa, e a colaboração dos alunos no que diz respeito a sua consciente postura acaba sendo uma atitude parceira da escola na resolução de alguns de seus problemas estruturais.

Dentre a diversidade de textos que os gêneros do discurso nos oferecem, nos prenderemos aqui ao texto publicitário, por ser parte dos conteúdos programáticos e corroborar com o contexto escolar a partir de suas necessidades previamente observadas pelo professor.

2. O texto publicitário

O texto publicitário é um gênero textual, como outros textos, mas ele em especial, que possui um caráter intencional muito forte por trás das informações verbais e não verbais presentes no discurso próprio da

linguagem da propaganda. Sua eficácia resulta da junção de vários fatores, desde o psicológico ao das várias técnicas de persuasão que a língua oferece para a construção de sentido, como as figuras de linguagem, os verbos no imperativo, pronomes, frases curtas e diretas, dentre outras.

Segundo Brown (1971), para ganhar eficácia no convencimento do leitor, o publicitário utiliza-se de mecanismos, tais como estereótipos, não só linguísticos como de imagem, que criam verdades consensuais, substituição de nomes, para amenizar e/ou destacar, apelo à autoridade, afirmação, repetição e criação de inimigos. Levando-se em conta sempre os objetivos que o escritor tem em relação ao seu público-alvo.

A partir desses conceitos, é importante dizer que a produção textual proposta neste artigo não é a construção da publicidade de determinado produto, mas uma campanha publicitária que tentará chamar a atenção do leitor para a importância da conscientização das pessoas relativa à convivência em grupo e aos cuidados com o meio ambiente, em especial, o espaço escolar. Para isso, serão necessários argumentos.

Abreu (2001) diz que “argumentar é a arte de convencer e persuadir. Convencer é saber gerenciar informação, é falar à razão do outro, demonstrando, provando. Etimologicamente, significa vencer junto com o outro (com + vencer) e não contra o outro. Persuadir é saber gerenciar relação, é falar à emoção do outro. A origem dessa palavra está ligada à preposição *per*, *por meio de*, e a *Suada*, *deusa romana da persuasão*. Significava fazer algo por meio do auxílio divino”.

Embora estejamos falando de um texto publicitário e não de um texto dissertativo-argumentativo tradicional, a argumentação é de extrema importância. É claro que com as peculiaridades inerentes a esse gênero. Além da linguagem verbal, as imagens também deverão fazer parte do repertório argumentativo do estudante, sendo esta, talvez, um dos elementos mais interessantes para a chamada de atenção que se pretende. Afinal de contas, o público-alvo da atividade compreende crianças e adolescentes que, como sabemos, na atualidade, são significativamente visuais, icônicos.

Não se pode deixar de lado também a questão ideológica da publicidade. Fiorin (1988), diz que “ideologia é uma visão de mundo, e que essa visão é muito variada, pois se forma a partir das diversas classes sociais que existem. Apesar dessa diversidade de ideologias, a que predomina sempre vai ser a da classe dominante”. Isso é uma informação relevante para os alunos, mesmo sendo a publicidade trabalhada por ele,

neste caso, uma publicidade mais voltada para uma campanha de conscientização.

É, portanto, “a classe dominante, com suas crenças, convicções e forma de entender o mundo num dado momento histórico, que determina a linguagem publicitária”, de acordo com o que afirma Sandmann (1997). Não obstante, o aluno leitor de um texto de publicidade necessita perceber todas essas peculiaridades que se escondem por trás desse gênero de texto, a fim de que a compreensão se aproxime do mais esperado nível de entendimento, para posterior produção de tal tipologia.

Peninon (1976), diz que

ao se analisar uma linguagem publicitária, devemos levar em conta todo o conjunto no qual estão inseridas as imagens e proposições que se identificam com algo, remetendo-nos a um produto, a um serviço, a uma marca ou a uma instituição determinada. Essa mensagem pode partir da linguagem, da imagem ou de ambos.

Nesta conjuntura, é óbvio que o professor, enquanto mediador do processo de ensino e de aprendizagem, tem papel preponderante na orientação do aluno quanto às percepções necessárias para uma correta análise de uma tipologia textual.

A escola tem um papel relevante para a formação do hábito de leitura e, conseqüentemente, a capacidade de interpretação desta leitura. Quando o professor é comprometido com um processo de leitura para a transformação educacional, o próprio cotidiano oferece elementos que irão proporcionar esta prática, de forma que o educando esteja capacitado para compreender o mundo que a ele se apresenta verbalmente ou não-verbalmente.

Sobre a linguagem verbal e a não verbal, Cavalcante (2010), diz que

A produção dessas linguagens constitui atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos que se realiza, evidentemente, com base nos elementos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer não apenas a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia), mas a sua reconstrução e a dos próprios sujeitos – no momento da interação verbal.

Não se pode deixar de destacar aqui que, no caso deste trabalho desenvolvido para e pelos alunos, e levando-se em conta os objetivos do professor, as informações acerca da tipologia textual em estudo foram passadas de forma simples e concreta, a fim de que os educandos pudes-

sem assimilar mais facilmente o conteúdo e sabendo-se que existirão outros momentos de trabalho com o texto publicitário na trajetória escolar.

3. O desenvolvimento das aulas (sequência didática)

Primeiramente, foram apresentados textos para que os alunos observassem a predominância da linguagem e construíssem junto com o professor, uma abordagem das principais características do gênero, tais como recursos visuais e linguísticos, frases curtas e concisas, palavras carregadas de significação, adjetivos, verbos no imperativo, construções sintáticas, linguagem figurada, gírias, regionalismos, neologismos, entre outros. Para isso, foram utilizadas, é claro, propagandas diversas: produtos de beleza, de limpeza para casa, campanhas publicitárias de promoção da cidadania, de cuidados com a saúde, entre outros. Neste momento, a observação e a troca de experiências através da oralidade foram materiais necessários para a aula. Além disso, todas as propagandas foram expostas no projetor, para tentar manter o máximo possível os elementos necessários para se compreender a proposta.

Num segundo momento, também coletivamente, ainda observando as propagandas, o professor foi direcionando perguntas em relação aos diferentes textos publicitários apresentados:

- *Quem é o responsável pelo anúncio?*
- *Qual o produto anunciado?*
- *Qual é o objetivo comunicativo?*
- *Qual o público-alvo?*
- *Quais as principais estratégias de convencimento?*
- *O que as imagens têm a ver com o produto oferecido ou o tema da publicidade?*
- *Por que foram usadas determinadas cores?*
- *Por que as pessoas foram apresentadas com tais características físicas?*
- *Qual a necessidade de se fazer tal campanha publicitária?*

Vale lembrar que o direcionamento da análise, feito através das

perguntas elaboradas pelo professor, é passo importantíssimo para que se chegue aos objetivos desejados, não como uma tentativa de tolher a criatividade do aluno ou algo desse tipo, mas como uma mola mestra do ensino no contexto apresentado. Isso tudo foi apresentado oralmente e por escrito.

No terceiro momento, o professor sugeriu aos alunos que elencassem problemas existentes na escola que, na visão deles, são causados por falta de consciência das pessoas. Os alunos chegaram à conclusão de que os colegas reclamavam da sujeira da escola, mas não se davam conta de que eles mesmos eram os responsáveis por isso. Então, deu-se início a uma campanha publicitária de conscientização dos alunos em relação à conservação da limpeza do espaço escolar. É importante destacar que os alunos foram colocados como os publicitários da escola, responsáveis por esses tipos de texto que circulam na unidade. Individualmente, os educandos rascunharam seus pré-projetos de publicidade e, com o acompanhamento do professor, foram organizando suas atividades.

Vale destacar que nem todos os alunos têm facilidade em desenhar, por exemplo, mas todos entenderam que, naquela circunstância, o mais relevante era entender as funções daquele texto e viabilizar a tentativa de convencimento do receptor. Para isso, o estudante teve que se pautar nas informações que lhe foram dadas e nas suas percepções do conteúdo, não se esquecendo do protagonismo que lhe foi conferido na proposta de aula.

4. Considerações finais

Após a finalização dos trabalhos, os alunos saíram pela escola divulgando-os, colocando-os em espaços estratégicos e visitando salas para efetivarem a campanha. O que se pode perceber é que a aula foi pensada para o aluno autor e o professor mediador, viabilizando-se a escrita e a reescrita textual até se chegar no ponto mais correto possível da produção. O ensino da língua faz sentido se contribui para que o ser sinta-se participante ativo da transformação social, e não mero observador, à margem do processo direcionado por uma classe dominante. É através da linguagem e pela intervenção consciente e embasada do professor, na escola, que se pode efetivar a prática de produção de textos “na escola” e não “para a escola”, como se o aluno tivesse que desenvolver sua escrita para um sujeito quase que irreal.

Mais importante que a aula de produção de texto em si é a aula de cidadania que se pode desenvolver com os alunos, embora esse trabalho de conscientização precise ser desenvolvido a curto, médio e longo prazo, pois esse tipo de trabalho só surte resultado positivo se for uma constante na prática do professor, e não apenas uma inspiração que dure algumas aulas. Produzir leitores e escritores competentes é, assim, uma tarefa que começa na sala de aula, mas que precisa ir além dela.

É nesta perspectiva, do aluno leitor para o aluno produtor de texto com sentido social, que este trabalho foi realizado. Mais do que o ensino de normas, as aulas de língua portuguesa precisam ensinar o aluno a ler, analisar com competência o que se lê e produzir, de forma a construir o sentido necessário à existência do ser como pessoa, individual, e ser social, que direta ou indiretamente vai interagir com o mundo ao redor, visto que não somos ilhas, enquanto cidadãos de um contexto frenético e que exige respostas rápidas e eficientes ao sistema que, muitas vezes, nos impõe determinados conceitos, atitudes e valores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABREU, Antônio Suárez. *A arte de argumentar*. São Paulo: Ateliê, 2001.
- BROWN, J. A. C. *Técnicas de persuasão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- CAVALCANTE, M. M.; CUSTÓDIO FILHO, V. Revisitando o estatuto do texto. *Revista do GELNE*, vol. 12, n. 2, 2010.
- FIORIN, J. L. *Linguagem e ideologia*. São Paulo: Ática, 1988.
- GERALDI, J. Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1986.
- PENINON, Georges. *Semiotica de la publicidad*. Barcelona: Gustavo Gili, 1976.
- SANDMANN, A. J. *A linguagem da propaganda*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

**PROBLEMAS NO ENSINO DE COMPOSIÇÃO,
DERIVAÇÃO E PROCESSOS NÃO CONCATENATIVOS:
A NECESSIDADE DE UM ENSINO DE MORFOLOGIA
CRITERIOSO E PAUTADO NO USO**

Vítor de Moura Vivas (IFRJ)

vitorvivas@yahoo.com.br

Felipe da Silva Vital (UFRJ)

felipe.vital02@hotmail.com

Wallace Bezerra de Carvalho (UFRJ)

Carlos Alexandre Gonçalves (UFRJ)

Rômulo Andrade de Oliveira (UFRJ)

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo analisar a maneira como a morfologia do português brasileiro é ensinada no ensino médio, tendo em vista processos não concatenativos e os limites entre a composição e a derivação. Para tanto, analisamos diferentes gramáticas de cunho tradicional, além de alguns livros didáticos utilizados no ensino escolar. Temos como objetivos encontrar alguns problemas no que concerne o ensino da morfologia nas escolas brasileiras e propor novas maneiras de encarar e ministrar aulas na área. Primeiramente analisamos como as gramáticas tradicionais lidam com a descrição da morfologia do português brasileiro, no que se refere aos, especialmente, processos não concatenativos e às características da composição e da derivação e, a partir disso, discutimos a abordagem dos livros didáticos sobre o mesmo assunto. Tendo isso em vista, discorreremos sobre os problemas nos tratamentos dados aos itens analisados a fim de oferecer propostas de melhorias ao que é feito atualmente.

1. Análise geral

Ao analisarmos as gramáticas tradicionais e livros didáticos, notamos uma série de problemas que podem originar dificuldades quando voltados ao ensino, particularmente para livros didáticos. Gramáticas de Cunha & Cintra (2013), Bechara (2009), Rocha Lima (2014), entre outros, além de livros didáticos como Abaurre (2008), Cereja & Magalhães (2013), entre outros, são analisados de forma a tornar o texto melhor embasado.

Durante a análise dos trabalhos acima citados, percebemos que, sistematicamente, questões problemáticas eram repetidas nas diferentes obras. Por conta dessa regularidade, abordamo-las de forma topicalizada, em que discorreremos sobre cada uma desses pontos. Primeiramente, dis-

cutimos os problemas causados pelo constante tradicionalismo nos textos, apelando para formas cristalizadas e sem espaço para inovações da língua.

Também analisamos a falta de hierarquia de critérios no que tange a descrição das formas linguísticas, ponto de confusão nos livros por conta de, por vezes, diferentes critérios serem usados para descrever uma forma, e em uma forma seguinte outros critérios serem os elencados, tornando a explicação confusa e algumas vezes falha. Em um terceiro momento tratamos da visão de língua como organismo estático, em que inovações linguísticas e seus contextos reais não são descritos, tomando como 'erro' aquilo que é inovador.

Posteriormente, analisamos a falta de problematização do tratamento e da relação das formas linguísticas com o falante, ou seja, é ignorado o uso do falante sobre tais formas. Por fim, discutimos a falta de relação do ensino da morfologia com o texto, tornando o ensino da morfologia um final em si, não prestando atenção na intenção de uso de certas formas linguísticas em detrimento de outras em diferentes textos e gêneros.

2. Tradicionalismo

O primeiro ponto a destacar é a abordagem tradicionalista adotada pelos teóricos. O foco é, evidentemente, o aprendizado mecânico dos conceitos. Os autores optam por exemplificar os conceitos através do que consideram o protótipo para a classe, e, para a lista de exercícios de fixação, atividades sem nenhuma preocupação com a língua (aqui, precisamente, a morfologia) no uso. Com isso, na exemplificação, tendem a se utilizar de elementos cristalizados e canônicos.

Neste artigo, entende-se que um exemplo cristalizado seja qualquer palavra que tenha nenhuma ou baixa recursividade, nem em contextos de produtividade morfológica, nem em contextos de criatividade morfológica, nos usos cotidianos da linguagem, e um dado é considerado, aqui, canônico, quando sua recorrência é regular ou alta no atual estágio da língua, mas seu estatuto morfológico é incontestável. Temos consciência que, por conta de diferentes propostas de gênero, esse critério não se mostra tão pesado quanto o é para livros didáticos.

Um dificultador da análise é que características prototípicas não são dadas, afixos e radicais são dados como categorias estanques. Na

apresentação da derivação, incansáveis listas de afixos gregos e latinos são dadas; prefixos são apresentados com funções adverbiais e preposicionais e sufixos apenas como formadores de diferentes classes gramaticais. Ignoram-se contextos, discurso e o âmbito semântico-pragmático. Dessa maneira, desconsidera-se o uso do falante sobre a língua; afixos produtivos na língua não são visualizados.

Na composição, há a apresentação de compostos justapostos e aglutinados, e os justapostos são descritos apenas como dois ou mais radicais consecutivos. Os autores estabelecem listas de afixos latinos e gregos, muitas vezes deslocados da interface morfologia/fonologia, sem explicar fenômenos de coarticulação, nem abordar contextos de uso. É também notável o uso de listas sobre os sufixos aumentativos e diminutivos, muitas vezes sem considerar a atitude do falante quando os usa, apenas considerando a ideia de dimensão física, principalmente para os sufixos canônicos (-ão e -(z)inho), também não é citada a produtividade dos afixos.

Os autores dão destaque a apenas dois tipos de formação de palavras, composição e derivação, por vezes esquecendo alguns e/ou tratando outros de forma superficial. Esse é o caso dos processos não concatenativos, postos de lado, por vezes em um apanhado chamado “Outros processos” que os descrevem em poucas linhas, quando a descrição é feita. Além da derivação e da composição, autores também mencionam, de forma rasa, a parassíntese, abreviação, hibridismos e siglagens, novamente sem colocar em contextos de uso.

Há também uma categoria genérica por vezes chamada 'neologismos', na qual diversos fenômenos que não conseguem ser explicados pela gramática tradicional são agrupados. Processos como cruzamentos vocabulares, como entendido em Andrade (2013) e Gonçalves (2012), seja por entranhamento (*namorido; paitrocínio; sorvetone*) ou truncamento (*caipifruta; funknejo*), truncamentos isolados (*salafra = salafração* ou *biju = bijuteria*), substituições sublexicais (*madrasta = boadrasta; macumba = boacumba*), além de fenômenos como *splinters* (*piri em pirigótica*; ou *lé* em *whiskylé*) ainda são esquecidos, ou, quando não esquecidos, não são tratados integralmente ou ainda de forma atrativa. As diversas novas produções científicas na área da morfologia são ignoradas e tais processos são descartados, ignorando o que acontece na forma sincrônica da língua.

Não são citados, por exemplo, processos como o da reduplicação,

em que segmentos são copiados da estrutura da base, seja inicial, final ou ocorra uma cópia completa da base. Estratégia comum no português brasileiro sincrônico, a reduplicação de verbos de maneira a formar substantivos com noções iterativas, em casos como *corre-corre* ou *esfrega-esfrega*, nem chegam a ser lembradas. Além disso, a reduplicação em hipocorísticos é também esquecida ou apenas citada, sem que uma explicação mínima seja proporcionada; a relação entre hipocorísticos e reduplicação não é apresentada.

3. Falta de hierarquia de critérios

Na categorização dos processos (composição e derivação) e dos formativos (radicais e afixos), a literatura costuma não seguir um padrão conceitual. Numa análise geral em relação à definição dos conteúdos, numa perspectiva de proposta reducionista de conteúdo, destacam-se (a) confusão total ou parcial entre os critérios semântico, fonológico e morfológico e (b) nivelamento equivocado de formativos e processos com graus de recursividade e produtividade distintos.

Um dos grandes problemas encontrados se dá na tentativa de ensino de uma morfologia apenas pela morfologia, sem considerar o uso. Isto acaba acarretando a separação profunda dos níveis fonológico, morfológico e semântico, fazendo parecer que lidamos com categorias totalmente desligadas, que apenas em pequenos momentos se encontram.

A outra observação que fazemos é a respeito do falso enquadramento de formativos (radicais e afixos) e processos (composição e derivação) com níveis de recursividade e produtividade distintos. A bem da verdade, a literatura escolar, com o enxugamento que faz em relação ao ensino de morfologia (de língua portuguesa, em geral), acaba por não dar atenção aos elementos morfológicos a partir de seu grau de relevância. A composição por justaposição é responsável por maior parte dos exemplos relativos ao fenômeno da composição do que a composição por aglutinação. A derivação sufixal é muito mais produtiva, de acordo com os próprios exemplos citados pelos autores, que a derivação prefixal; esta, por sua vez, é mais produtiva que as outras derivações e a composição por aglutinação.

4. *Língua como organismo estático*

Processos como o truncamento, descrito em Belchor (2009), são geralmente distribuídos ora em um processo genericamente chamado 'abreviação', sendo nesse grupo postos juntos de radicais clássicos ressemantizados sem diferenciação, como é vista em Cunha & Cintra (2013). Outras vezes, truncamentos são postos em casos de derivação regressiva, postos juntos a casos de reanálise estrutural, como 'sarampão' que se torna 'sarampo', e derivação deverbal, caso visto em Rocha Lima (2014); esses procedimentos acabam tornando a descrição confusa.

Notamos, no entanto, que, nas descrições desses processos, o papel do falante é minimamente percebido, por vezes por ser elicitado que são 'gírias', ou até é expresso o entendimento do falante sobre ressemantizações. Processos genéricos, como 'hibridismo', 'onomatopeia', 'braquissemia' são lembrados sem detalhamento. 'hipocorísticos' e 'siglagentes' são também citados, porém, novamente, sem serem tratados de forma adequada.

Os elementos são descritos sempre como categorias estanques, nunca apresentando características prototípicas passíveis de falta de obediência, características essas que advogariam a uma competição entre flexão, derivação e composição. É problemático também quando afirmam que a derivação só é usada como estratégia de mudança de categoria gramatical, ignorando os significados lexicais que diversos sufixos apresentam, em que os afixos acabam ocupando posição nuclear na forma complexa e são tidos como determinados, enquanto os radicais tornam-se seus determinantes.

Assim, lançam mão de afixos em que a categorização se torna obscura, apresentando marcas nas quais é difícil acessar o significado lexical e tratam disso como se fosse um fenômeno universal. Dessa forma, a ideia de que somente radicais possuem significado acaba se estabelecendo, como visto novamente em Rocha Lima (2014, p. 259), em que listas de sufixos são dadas, apenas explicitando as mudanças de classes gramaticais:

- ADA (forma substantivos de substantivos) boiada, colherada, facada [...]
- AGEM (forma substantivos de substantivos) aprendizagem, estiagem, ferragem [...]
- AL (forma adjetivos e substantivos de substantivos) genial, mortal, pessoal; areal, arrozal [...] (LIMA, 2014, p. 259)

Assim como nos radicais, não são apresentadas características fonológicas próprias nos afixos também, como, por exemplo, a recorrente não-ocorrência de acento lexical. Bechara é o único a citar fenômenos de mudança fonética na interação entre morfemas, e, mesmo com essa citação, os casos de alomorfia não ganham destaque.

5. Falta de problematização

Entendemos como falta de problematização o não apelo ao uso e à criatividade do falante no que se refere à descrição de formas linguísticas. Geralmente, as gramáticas tradicionais, e de forma menos recorrente, os livros didáticos, tendem a descrever processos e formas linguísticas como algo fora da realidade, em que contextos reais de uso não são considerados. A análise é feita a partir de palavras soltas, sem se considerar em que contexto e o porquê desse surgimento.

Além do citado, diversos fenômenos hoje produtivos no português brasileiro são esquecidos e tratados como processos marginais, de forma que a língua em uso não chega a ser descrita. Processos produtivos como truncamentos, cruzamentos vocabulares e reduplicações, tendências atuais acerca dos processos de formação são tratados com invisibilidade, além de, pelas definições canônicas, quase não serem reconhecidos como formação.

Não se enxergam os usos nem a criatividade do falante, sendo desconsiderados processos pragmáticos envolvidos na formação de palavras. No decorrer do texto, os autores se contradizem ao afirmarem que afixos também “são elementos que modificam geralmente de maneira precisa o sentido do radical a que se agregam”, não mencionando extensões metafóricas e polissemias.

Rocha Lima (2014), contudo, ainda cita processos semânticos envolvidos na formação de palavras, porém, ainda assim, não menciona uso e pragmática, além de fazer generalizações que acabam sendo problemáticas em alguns exemplos, como é possível perceber em excertos como “*Derivação* é o processo pelo qual de uma palavra se formam outras, por meio da agregação de certos elementos que lhe alteram o sentido – referido sempre, contudo, à significação da palavra primitiva” (LIMA, 2014, p. 250). Ainda assim, considera que “os sufixos, vazios de significação, têm por finalidade formar séries de palavras da mesma classe gramatical”. (LIMA, 2014, p. 259)

6. Falta de relação com o texto

É problemática a separação dos processos morfológicos e texto, de forma que as estratégias utilizadas pelos falantes ao formar palavras não parecem ter relação com produções textuais. A relação do texto com funções da formação de palavra fica quase que esquecida, de modo que o ensino de morfologia nas escolas acaba se voltando exclusivamente para o que acontece dentro da própria morfologia, sem relação com o uso da língua.

Torna-se notável como a morfologia pode tender a uma inclinação a constatações evidentes a nível do texto. Muitas vezes, este é usado como pretexto nos compêndios escolares acerca do assunto. O texto e a morfologia integram-se em aspectos tanto internos (referentes à morfologia), quanto externos (referentes aos limites morfologia – não morfologia).

Numa perspectiva morfológica, a função de mudança de categoria gramatical é proeminente. Ao lado do nível do morfológico, concorre o plano oracional, em que um adjetivo deixaria de exercer uma função marginal em prol de um núcleo nominal substantivo, a nível suboracional e se tornaria um advérbio, passando a funcionar como modificar de verbo, a nível oracional. A função sintática, portanto, atuaria no âmbito da morfologia e no âmbito da oração.

Acima do plano oracional, está o plano textual, no qual todas as informações morfossemânticas atingem o nível máximo de funcionalidade e significância. A *função sintática* – função pela qual se mudam as categorias das bases lexicais, geralmente através de sufixos derivacionais – acaba por desencadear o que se chama de *função textual* ou *coesiva*. Função através de que, por estratégias morfológicas de mudança de classe em função de readaptação morfossintática, ligam-se elementos constituintes do texto, por um processo de “coesão morfológica” e a fim de se evitar a redundância argumentativa pela repetição de palavras.

Como exemplo, podemos citar: “O presidente do Brasil *interrompeu* o discurso solene sobre a visita dos presidentes dos Estados Unidos, Colômbia, México, China, Japão, Venezuela, Alemanha e Chile para fazer uma brincadeira sobre futebol. “Mengão campeão do mundo 2016!!” – gritou o presidente. Os representantes estatais riram entre si, acanhadamente. A *interrupção* durou cerca de três minutos”. O sufixo “-ção” atuou, portanto, na coesão referencial, no processo de derivação sufixal.

Além disso, transformou a classe da base, conferindo-lhe outro estatuto sintático.

7. Ensino

Alguns livros didáticos que trabalham com o ensino de língua portuguesa seguem teorias e explicações proporcionadas pelas ditas gramáticas tradicionais. Há uma semelhança evidente no tratamento dos mesmos fenômenos, inclusive nos problemas apresentados, o que acaba por se tornar ainda mais problemático já que o intuito dos dois gêneros é diferente.

Enquanto compêndios gramaticais se preocupam com a pura descrição da língua, livros didáticos têm um compromisso com o ensino, e, tratando a língua da mesma forma que gramáticas a tratam, acabam por fazer com que o ensino seja problemático. A não contextualização dos fenômenos e exemplos dados torna o ensino distante do aluno, acaba retirando a intuição de falante dos alunos do estudo.

Posto isso, verificamos que não apresentar exemplos contextualizados torna a apreensão e o entendimento daquele fenômeno mais complicado, já que se isso acaba gerando um ensino flutuante e descolado da realidade do aluno. Por não apresentarem usos no texto, o aluno pode pensar que aquilo que está sendo passado é conhecimento inútil, que só precisa ser estudado naquele momento e que nunca mais será utilizado.

8. Considerações finais

Percebemos que é inegável a produtividade de diversos processos reconhecidos como marginais no português brasileiro atual. Em um contraponto, por justamente ainda serem considerados como marginais, esses processos acabam ou sendo esquecidos em sala de aula ou sendo tratados superficialmente. Desse modo, é inviabilizada a aplicação de diversas produções científicas na área; produções estas que dão conta de uma descrição detalhada de muitos desses fenômenos.

Um primeiro passo a ser dado é deixar de considerar processos marginais como não importantes ou de pouca relevância. Após isso, um trabalho minucioso de inserção das recentes descobertas na área, como Gonçalves (2013), no qual diferentes processos tratados como marginais são descritos, deve ser incluído no ensino, de forma que os processos

descritos nas produções sejam melhor ensinados em sala de aula e o estudante aumente seus recursos quanto a sua língua e o que ele pode fazer com ela.

Deveria ser praticado um exercício libertário e conscientizador, em que o estudante seria habilitado quanto aos diversos usos de sua língua, aprendendo funções das formações, além de tomar consciência de sua criatividade como falante e usuário da língua. Dessa forma, o aluno entende que, para além do descrito nas gramáticas, há diversas possibilidades de novas palavras serem formadas.

Num segundo momento, a conexão entre morfologia e texto deve ser estabelecida, relacionando diferentes processos de formação de palavra com estratégias de coesão textual. Além disso, é necessário conectar as muitas facetas morfológicas com as diversas exigências de gêneros textuais, como, por exemplo, a abordagem do uso de tempos verbais que são demandados em um gênero, porém não em outro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, K. E. *Proposta de continuum composição-derivação para o português do Brasil*. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). Rio de Janeiro: UFRJ, 2013.

BASÍLIO, M. *Teoria lexical*. São Paulo: Ática, 2000.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.

BELCHOR, A. P. V. *Construções de truncamento no português do Brasil: análise estrutural à luz da teoria da otimalidade*. 2009. Dissertação (Mestrado em Letras Vernáculas). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

CAMPEDELLI, S. Y.; SOUZA, J. B. *Português: literatura, produção de texto e gramática*. São Paulo: Saraiva, 2000.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

GONÇALVES, C. A. V. Atuais tendências em formação de palavras no português brasileiro. *SIGNUM: Estudos Linguísticos – O português brasileiro – estudos sincrônicos e diacrônicos*. Londrina, vol. 15, n. 1, p. 169-199, jun. 2012.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

LIMA, C. H. R. *Gramática normativa da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2014

**PROCESSO DE MUDANÇA DE CLASSE:
A FORMAÇÃO DE VERBOS NAS REDES SOCIAIS**

Patricia Damasceno Fernandes (UEMS)

damasceno75@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

É princípio da Sociolinguística estudar a língua em uso, associando aspectos linguísticos e sociais (MOLLICA, 2010). Explica-se tal princípio pelo fato da língua acompanhar as transformações sociais, isto é, os processos de mudança, criação e adoção, quando se referem ao léxico, serão motivados pelas necessidades dos falantes. O léxico funciona como um depósito de elementos que fornecem unidades básicas, que resultam na formação de enunciados. A ampliação lexical se mantém pelos processos de formação de palavras que constituem fórmulas padronizadas, as quais podem construir palavras novas a partir de outras já existentes (BASÍLIO, 2014). A criação de palavras pode ser observada tanto na língua falada quanto na escrita, um dos ambientes em que se pode visualizar tal ação, na língua escrita é o das redes sociais virtuais. Estas podem ser definidas por dois elementos: pessoas e suas interações (RECUERO, 2009). Diante do exposto, tem-se como objetivo analisar de acordo com o processo de formação de palavras, uma amostra de vinte palavras coletadas das redes sociais virtuais mais utilizadas no momento: *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, tendo como fundamentação os pressupostos de Basílio (2004 e 2014). A análise terá como eixo principal o processo de mudança de classe: a formação de verbos ou verbalização. Busca-se ainda contribuir para os estudos linguísticos, demonstrando que a criatividade lexical vem sendo utilizada pelos chamados atores das redes sociais descritas, do período de janeiro até outubro de 2015.

Palavras-chave: Redes sociais virtuais. Formação de palavras. Verbalização.

1. Introdução

Esta pesquisa possui como temática a formação de palavras, especificamente o processo de mudança de classe, formando verbos a partir de outras classes gramaticais, em geral substantivos. Tal tema foi escolhido por representar uma das características inerentes à língua, que se refere ao esquema de reciclagem da mesma, conforme Basílio (2014), o léxico é "ecologicamente correto", está em constante expansão e utiliza materiais (palavras) já disponíveis em seu acervo para formar novas palavras, garantindo a comunicação e facilitando a memorização por parte dos falantes.

Quanto à natureza, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa,

ou seja, descreve e explica o fenômeno já descrito. Em relação a sua tipologia, ela se constitui como bibliográfica, fazendo o levantamento, seleção e organização das informações relacionadas.

A trajetória deste texto se organizará da seguinte forma: 1 – Questões metodológicas; 2 – As redes sociais; 3 – Processos de formação de palavras; 4 – Mudança de classe: formação de verbos ou verbalização; 5 – Apresentação e análise do *corpus* e 6 – Considerações finais.

Espera-se descrever e explicar os processos de formação de palavras, em especial a verbalização, tendo como *corpus*, vinte verbos coletados a partir de postagens e comentários nas redes sociais virtuais: *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*. Seguem os tópicos que tratarão do assunto.

2. *Questões metodológicas*

Adotou-se nesta pesquisa uma das metodologias propostas por Fragoso, Recuero e Amaral (2011). A seleção se pautou no capítulo *Estudos de Redes Sociais*, restringindo-se apenas a parte de *delimitação do objeto*, uma vez que, na coleta e análise de dados foram necessárias outras ferramentas de trabalho.

As autoras explicam que não existe um modelo pré-determinado quando se trata de pesquisa. Como pode-se constatar em:

Procuramos destacar sempre que não existem fórmulas prontas para fazer pesquisa: cada problema, cada método, cada amostragem e tratamento dos dados deve ser encarada como uma construção única, que pode servir de ensinamento e inspiração, mas nunca como um repositório pronto a ser seguido. (FRAGOSO, RECUERO & AMARAL, 2011, p. 19)

De acordo com as autoras, a análise de redes sociais surgiu no século XX em meio aos estudos sociológicos. Elas pontuam também que a análise de redes sociais deve partir da delimitação de uma rede, no caso da presente pesquisa, delimitou-se três: *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*.

Após a seleção das redes sociais, primeiro passo é pensar quem serão os atores (usuários de perfis): pessoas físicas, empresas, instituições, etc. Para desenvolver este artigo escolheu-se pessoas físicas brasileiras. É preciso delimitar também o que será considerado uma conexão: um *link*, um comentário, as postagens etc. Elegeu-se, neste caso, as postagens e comentários das três redes analisadas, ou seja, conexões informais que evidenciam interação ou laço social.

A coleta de dados foi feita utilizando a ferramenta de busca *Google*. Digitou-se separadamente as possíveis palavras que passaram pelo processo de verbalização, seguidas do nome de uma das três redes sociais analisadas, mais os Algarismos do Ano Vigente: 2015, e selecionou-se as postagens oriundas de perfis de pessoas físicas brasileiras.

A lista de palavras possíveis foi criada a partir de pesquisas nas próprias redes, quando se viu, por exemplo, que nomes de lugares, alimentos e bebidas estavam sendo verbalizados, procurou-se por criações que tivessem tal característica.

A análise dos dados coletados fundamentou-se em Basílio (2004), que descreve os processos de formação de palavras da língua portuguesa e Basílio (2014), que explica o processo de mudança de classe e formação de verbos. Para tratar de redes sociais especificamente utilizou-se Recuero (2011).

3. Redes sociais

Conforme Recuero (2011), redes sociais podem ser definidas como um agrupamento complexo composto de interações sociais que se apoiam em tecnologias digitais de comunicação.

Às pessoas que utilizam as redes sociais e criam perfis na internet, é permitido expor acontecimentos cotidianos de suas vidas e também a comunicação com seus amigos. Os usuários das redes sociais virtuais chamam-se *atores*, e são considerados o primeiro elemento dessas redes.

O segundo elemento se denomina *conexões* e se constituem de laços sociais formados pela interação dos atores.

As redes sociais, ainda de acordo com Recuero (2011), dividem-se em dois tipos: as emergentes e as associativas, sendo que as duas podem coexistir em uma mesma rede analisada.

As redes sociais emergentes se caracterizam pela interação entre atores, a conexão entre eles emerge pela conversação intermediada pelo computador.

As associativas são formadas por um grupo de atores e estuda um conjunto de eventos que um ator pertence. Não parte de laços sociais entre atores, no entanto, possibilita que eles sejam construídos.

O ponto de diferenciação entre os dois tipos de redes sociais seria

o caráter mais individual das redes emergentes e o coletivo das associativas, lembrando que mesmo com essa diferença em ambas, tem-se a interação entre os membros participantes.

A interação e a comunicação, tendo como meio o computador, deixam na *web* registros de postagens e comentários, que podem ser objeto de análise da linguística.

As três redes analisadas nesta pesquisa: *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* serão descritas a seguir.

3.1. Facebook

O *Facebook* foi lançado em 2004, criado pelo americano Mark Zuckerberg, na época aluno de Harvard. Teve como um dos principais investidores, sendo também um dos fundadores, o brasileiro Eduardo Saverin, que também é era estudante da mesma universidade que Zuckerberg.

O objetivo inicial era que fizessem parte dessa rede apenas alunos que estivessem saindo do secundário e entrando na universidade. O *Facebook* passou a ser liberado em 2005 e atualmente é utilizado por pessoas de todo o mundo.

Esta rede possui tanto perfis de usuários individuais quanto de grupos (conjunto de pessoas que possuem alguma atividade em comum). Os tipos de atores que criam uma conta nela podem ser indivíduos, instituições, empresas, organizações etc.

Um dos diferenciais oferecidos aos atores desta rede é sua interface de programação e aplicação, sendo aberta a desenvolvedores independentes, que permitem que a rede social se renove de acordo com as tendências ou preferências de seus usuários.

Outro diferencial é a interação que o *Facebook* mantém com outras redes sociais virtuais como o *Twitter* e *Instagram*, facilitando a utilização por parte do usuário que pode gerenciar simultaneamente as redes as quais faz parte, utilizando apenas uma via de acesso.

Uma das características referentes a privacidade de seus membros, é que o usuário pode controlar quem verá suas atualizações, podendo ser uma postagem pública, privada ou restrita a apenas às pessoas determinadas.

Os usuários desta rede podem também criar eventos e marcar o local e hora em que ocorrerá, convidando pessoas para fazer parte dele.

A interação entre atores nesta rede pode ocorrer em forma de postagens, comentários e também como bate-papo (modo privado de conversa entre duas pessoas ou um grupo fechado).

Uma pesquisa divulgada pela redação do *Olhar Digital*, no site da UOL, indica que nos três primeiros meses de 2015, o número de usuários mensais ativos do *Facebook* atingiu 1,49 bilhão.

3.2. Twitter

O *Twitter* foi criado em 2006 por Jack Dorsey. É uma rede social virtual que pode funcionar como um *microblogging* ou simplesmente blog, propiciando atualizações de textos, vídeos e imagens, mantendo o público que acessa, inteirado das novidades.

Esta rede é utilizada por muitos famosos que mantêm seus fãs atualizados sobre acontecimentos particulares e também profissionais. Pessoas comuns também a utilizam muito, tanto para buscar informações, notícias e propagandas quanto para uso pessoal com publicações relacionadas ao seu cotidiano.

Empresas e intuições gerenciam suas propagandas nesta rede, procurando explorar mais as imagens para atrair seus clientes, pois são mais persuasivas do que pequenos textos.

Os textos postados devem ser breves, podendo conter apenas 140 caracteres o que combina perfeitamente com o cotidiano apressado de quem têm pouco tempo para escrever, por isso fazem uso de uma escrita econômica, com abreviações, imagens e *emoticons*.

Mesmo com uma quantidade limitada de caracteres, o gerenciador tem a opção de disponibilizar o *link* na postagem para que o leitor possa clicar e expandir o texto, que o levará conseqüentemente para uma página onde fará a leitura do texto completo.

Os pequenos textos postados nesta rede ganham o nome de *tweets*, são enviados para outras pessoas em tempo real. As mensagens podem ser diretas, de modo privado sendo vistas apenas pela pessoa selecionada.

O gerenciador da conta pode postar ainda o que está acontecendo com ele momentaneamente, *tweet* que será visualizado por seus seguidos.

res. Os seguidores são os amigos que fazem parte da rede.

Uma das possibilidades permitidas ao usuário é de reenviar a mensagem de um seguidor para sua lista de seguidores, creditando o autor e divulgando alguma atualização interessante.

Segundo dados do site oficial do próprio *Twitter*, atualizados pela última vez em junho de 2015, o número de usuários ativos mensalmente está em 316 milhões.

3.3. Instagram

O *Instagram* surgiu em 2010, criado pelos engenheiros de programação Kevin Systrom e o brasileiro Mike Krieger, de acordo com seus criadores, esta rede surge como uma tentativa de resgate da nostalgia do instantâneo, que vem das câmeras Polaroid, que revelavam as fotos no momento do disparo.

Assim como no *Twitter* os amigos que fazem parte do *Instagram*, são chamados de seguidores. Em geral os usuários postam fotos nesta rede, mas podem também comentá-las. As fotos postadas podem ser capturadas pelo próprio *Instagram* ou ainda selecionadas na galeria de fotos do celular.

Ao publicar imagens nesta rede, o usuário poderá disponibilizar sua postagem também para redes como o *Facebook* e *Twitter* caso queira, já que, há uma interação entre as plataformas dessas três redes permitindo ao usuário uma conexão simultânea.

Uma das ferramentas disponíveis para utilização é o filtro fotográfico que possibilita editar as cores e os efeitos das fotos.

O *Instagram* assim como as duas redes sociais virtuais descritas nas seções precedentes, possui, como usuários, tanto pessoas físicas quanto jurídicas, isto é, pessoas comuns e empresas.

Segundo dados disponibilizados pelo site oficial do *Instagram*, deste ano vigente, a rede possui cerca de 300 milhões de usuários mensais.

Tendo vista o *corpus* das postagens e comentários de atores das redes descritas acima, faz-se necessário agora explicar e exemplificar os processos de formação de palavras e de mudança de classe, como é feito na próxima seção.

4. Processos de formação de palavras

Utilizamos as palavras para formar enunciados, por vivermos no Brasil, que utiliza a língua portuguesa para se comunicar, nós os falantes temos uma capacidade inata para falarmos essa língua. Ao formarmos enunciados, muitas vezes faz-se preciso criar novas palavras suprimindo assim, necessidades que simplificam a comunicação.

Essa criação de léxicos novos, a fazemos, empregando o léxico já disponível no acervo da língua, isso se dá acrescentando sufixos, prefixos, mudando a classe gramatical das palavras, ou aplicando outros processos morfológicos adequados.

4.1. Léxico X vocabulário

Basílio (2014) explica que o léxico não é apenas um conjunto de palavras pertencentes a uma língua. Ele funciona como um sistema dinâmico e possui estruturas que auxiliam em sua expansão, sendo elas, os processos de formação de palavras.

O léxico está sempre aberto para a ampliação, Carvalho (2002), defini as palavras lexicais como aquelas que possuem um forte conteúdo semântico, representando o mundo das coisas extralinguísticas.

Vocabulário pode ser definido conforme Dubois (1997) como lista das unidades de fala, ou seja, é a seleção e utilização de palavras pertencentes ao léxico objetivando a comunicação.

Numa oposição léxico/vocabulário, léxico se põe em relação a língua e o vocabulário em relação a fala.

4.2. Motivação para formação de palavras

Basílio (2004) indica que há dois motivos principais que podem explicar porque formamos palavras. O primeiro pode ser exemplificado quando temos uma palavra de determinada classe gramatical e precisamos usá-la como outra classe gramatical, utiliza-se assim, a ideia de uma palavra em outra classe.

O segundo motivo consiste na necessidade de acréscimo semântico em uma significação lexical básica, por exemplo, quando agregamos à palavra o diminutivo, queremos fazer referência a uma dimensão peque-

na da palavra que está acompanhando como em: (sapato/sapatinho).

A palavra-chave que pode resumir as motivações que nos levam a formar palavras é necessidade, a língua com os processos de formação de palavras amplia seu léxico de acordo com as necessidades dos falantes.

A seguir serão detalhados os principais processos de formação de palavras.

4.3. Os processos de formação

Conforme Basílio (2004), existem dois processos gerais de formação de palavras, a derivação e a composição.

A *derivação* se constitui da junção de uma base a um afixo. Os afixos podem ser prefixos (partícula colocada antes da palavra base) ou sufixos (partícula colocada depois da palavra base).

Por exemplo, as palavras *retratista* (retrato+-ista) e *predispor* (pré-+dispor), são formas derivadas formadas pela palavra base + afixo.

A *composição* se caracteriza pela junção de duas palavras base, como pode-se verificar em: *guarda-chuva* e *agricultura*.

Outros processos de formação de palavra detalhados por Basílio (2004) são os de derivação regressiva e derivação parassintética.

Quanto uma palavra derivante (aquela da qual outra deriva) perde um elemento para formar uma nova palavra, tem-se a *derivação regressiva*. É importante fazer a distinção entre derivação regressiva e o processo de redução ou abreviação.

Na derivação regressiva a supressão de uma sequência fônica é tomada como afixo e a palavra resultante não tem o mesmo significado que a palavra derivante. Como acontece em *sarapão* e *sarampo*, em que o afixo aumentativo -ão é suprimido. Sarapão se refere a um ataque forte de sarampo. E sarampo é o nome da doença.

No *processo de redução ou abreviação* a parte suprimida é imprevisível e a palavra resultante é sinônima da palavra derivante. Por exemplo, *boteco/botequim* e *Sampa/São Paulo*.

A *derivação parassintética* é formada pela adição simultânea de prefixo e sufixo a uma palavra base. Essa adição simultânea é obrigató-

ria, e caso se extraia um dos afixos a palavra restante não pode ser existente na língua. Em *enriquecer* tem-se o prefixo *en-* e o sufixo *-ecer* ao adjetivo rico. Se se retira o prefixo *en-* ficará apenas *riquecer*, palavra não existente em nossa língua.

O último processo fundamental descrito por Basílio (2004) é a *derivação imprópria*, também podendo ser chamada de conversão. Definindo-se pela transposição de uma palavra de uma classe gramatical para outra. As frases abaixo evidenciam tal processo:

- a) Quando ficamos *velhos*, gostamos de lembrar o passado.
- b) Os *velhos* gostam de lembrar o passado.

A palavra *velhos* na frase *a* é utilizada como adjetivo, já na frase *b* é usada como substantivo.

A autora ressalta que a derivação imprópria se caracteriza principalmente como extensão de uso e propriedades gramaticais.

Observa-se na derivação imprópria que ocorre a mudança de classe gramatical da palavra, a seguir se abordará mais detalhadamente o processo de mudança de classe com ênfase para formação de verbos.

5. Mudança de classe: a formação de verbos ou verbalização

De acordo com Basílio (2014) a mudança de classe gramatical acontece quando aproveitamos conceitos ocorrentes em palavras de uma classe em palavras de outra classe.

Os verbos podem ser definidos semanticamente como: "uma palavra que corresponde a uma ação ou processo representado no tempo, com a finalidade de predicação" (BASÍLIO, 2014, p. 33). A autora os caracteriza ainda do ponto de vista gramatical, sendo ocupantes do núcleo do predicado verbal, apresentam flexão de tempo, modo, aspecto, número e pessoa concordando em número/pessoa com o sujeito.

A formação de verbos tem como propósito formar predicadores correspondentes a ações e processos que irão apresentar características gramaticais de verbos.

5.1. Formação de verbos a partir de substantivos

A formação de verbos a partir de substantivos tem por objetivo aproveitar a ideia ou noção expressada pelo substantivo transformando-a em uma ação ou processo em forma de verbo.

Como exemplo:

- a. João pôs o carimbo no atestado.
- b. João carimbou o atestado.

Comparando as duas frases verifica-se que o substantivo carimbo foi verbalizado na frase *b*.

5.2. Formação de verbos a partir de adjetivos

Assim como ocorre no processo anterior, na formação de verbos a partir de adjetivos, aproveita-se a ideia do adjetivo para formar o verbo. Os adjetivos denotam propriedades, condições ou estados e os verbos, processos de mudança em direção a esses estados, propriedades e condições, explica Basílio (2014), que diz ainda que essa é a motivação para tal processo de formação.

Em: Maria engordou.

O verbo denota no tempo a mudança de estado de Maria em direção ao estado gorda. Verbos formados a partir de adjetivos possibilitam verificar se o processo está completo ou em curso e ainda a mudança de estado.

5.3. Processos mais produtivos formadores de verbos

Vimos que na derivação imprópria ocorre mudança de classe, no entanto, para formação de verbos os processos mais produtivos são os de sufixação e por derivação parassintética. Basílio (2014) sobre esses dois processos explica que:

- por sufixação, as estruturas mais produtivas são os sufixos *-izar*, *-ar* e *-ear* em substantivos e adjetivos. Como em: fertilizar, enumerar e martelar;
- por derivação parassintética, as estruturas mais produtivas são

en-Adj-ecer, en-S/Adj-ar, e a-S/Adj-ar. São exemplos: endurecer, entardecer, apodrecer, alongar, abraçear.

Tendo em vista os aspectos observados passa-se agora a apresentação e análise do *corpus*.

6. Apresentação e análise do *corpus*

Foram selecionadas vinte palavras formadas a partir de substantivos e um adjetivo, coletadas nas redes sociais virtuais: *Facebook*, *Twitter* e *Instagram*, para se analisar o processo de formação de palavras e mudança de classe que resultaram na formação de novos verbos.

Na tabela abaixo pode-se visualizar as classes derivantes e os verbos formados.

CLASSES DERIVANTE	VERBOS FORMADOS
cerveja (substantivo)	cervejando
chocolate (substantivo)	chocolatando
<i>chopp</i> (substantivo)	choppiando
cinema (substantivo)	cinemar
diva (substantivo)	divando
domingo (substantivo)	domingando
<i>Facebook</i>	facebookando
<i>Google</i> (substantivo)	googlar
manicure (substantivo)	manicurando
piscina (substantivo)	piscinar
pizza (substantivo)	pizzando
praia (substantivo)	praiar
sábado (substantivo)	sabadando
shopping (substantivo)	shoppiar
solteiro (adjetivo)	solteirar
sorvete (substantivo)	sorvetando
teatro (substantivo)	teatrando
tereré (substantivo)	tererezando
turista (substantivo)	turistando
<i>YouTube</i> (substantivo)	Youtubando

Dos vinte verbos formados, dezenove foram a partir de substantivos e apenas um de adjetivo, especificamente *solteirar* que vem do adjetivo solteiro.

O processo de formação em destaque que originou os verbos foi o de sufixação, sendo os sufixos apresentados: *-ar* e *-ndo*.

De acordo com Alves (2007) o sufixo *-ar* é um dos mais produtivos

vos na formação de verbos. Em nosso *corpus* as palavras: *cinemar, googlar, piscinar, praiar, shoppiar, solteirar*, fizeram uso deste sufixo.

O sufixo *-ndo* expressa uma ação em curso, ou ainda uma ação simultânea a outra. As palavras que utilizaram essa terminação foram: *cervejando, chocolatando, choppiando, divando, domingando, facebo-okando, manicurando, pizzando, sabadando, sorvetando, teatrando, tererezando, turistando, youtubando*.

A seguir serão apresentadas as palavras contextualizadas nas frases que foram postadas, detalhando o processo de formação e significação.

a) *cervejando*

1) "Pq a noite ta pedindo #Calor #**Cervejando**#éoque tem prahj".

Formação: substantivo *cerveja* + sufixo *-ndo*. Significando ato de estar bebendo *cerveja*, com noção de ação em curso.

b) *chocolatando*

2) "Uns fazem dieta, e eu... Faço raiva!!!#**Chocolatando**# Chocولاترا".

Formação: substantivo *chocolate* + sufixo *-ndo*. Antes de receber o sufixo ocorreu a supressão do *e* seguido do acréscimo da vogal temática *a*. A ideia atribuída ao verbo é de que a pessoa está comendo *chocolate*, expressando ação em continuidade.

c) *choppiando*

3) "Curtindo a sexta feira com meu amor! #boanoite # filhote # TeAmo#Fiteiro#instalove#**choppiando**".

Formação: substantivo *chopp* + sufixo *-ndo*. Houve um acréscimo da letra **i** para formar a palavra, porque não é permitido no padrão de sílaba da língua portuguesa uma consoante sem a presença de uma vogal. Quando falamos a palavra *chopp* a letra **i** é pronunciada, se juntássemos o sufixo *-ndo* sem acrescentar a vogal **i**, não teríamos como resultado a palavra com o sentido desejado. *Chopp* foi utilizado pelo usuário com a grafia do idioma estrangeiro inglês, no entanto já foi dicionarizada em

português com a grafia *chope*.

Entende-se neste caso, que o indivíduo está tomando *chopp* no instante da postagem.

d) *divando*

4) "Nina **divando** mesmo caindo sem deixar o celular cair kkkk".

Formação: substantivo *diva* + sufixo *-ndo*. Expressa a noção de que a pessoa citada pelo usuário da rede está agindo como uma *diva*, comportando-se como tal.

e) *domingando*

5) "Sorvetinho com a mamis **#domingando** #caradesono".

Formação: substantivo *domingo*+ *-ndo*. A letra final *o* foi suprimida e a vogal temática *a* acrescentada antes do sufixo de gerúndio. O conceito indicado refere-se a aproveitar o domingo, dia da semana em que a maioria das pessoas tem tempo para o lazer.

f) *facebookando*

6) "E muita gente pegando carona e querendo andar na janelinha.#respeito #nãooseviuporaqui #minhaopinião#suaopinião #pontosedevista #saibaouvir#saibaler #aprendacompreender#saberfalar #essaéaordem #facebookando".

Formação: substantivo *Facebook* + sufixo *-ndo*. A vogal temática *a* foi acrescentada antes do sufixo de gerúndio. Nesta formação o usuário transformou o nome da rede social em verbo, a ideia expressa é a de estar postando no facebook reflexões pessoais.

g) *manicurando*

7) "**#Manicurando**. Pq a gripe não me derruba... Mentira, to podre".

Formação: substantivo *manicura*+ sufixo *-ndo*. Evidencia-se a ideia de que o(a) usuário (a) em questão estava agindo como o profissio-

nal especializado em tratar e embelezar as unhas, ou seja, pintando-as ou decorando-as.

h) pizzando

8) "Êhhh, hoje pode... **#pizzando**"!

Formação: substantivo pizza+ sufixo -ndo. Indica que o(a) ator(a) em questão está comendo pizza, momentaneamente a postagem na rede.

i) sabadando

9) **#Sabadando** #ÉHoje #SabadoTambemÉDia #VamosQueVamos
#AmbienteGostoso #CardapioTop
##CervejinhaGeladaDOBRADA"...

Formação: substantivo sábado+ sufixo -ndo. Antes de receber o sufixo ocorre a supressão da letra *o* e o acréscimo da vogal temática *a* à raiz. Com sentido de estar aproveitando o sábado, o usuário detalha o que fará neste dia da semana e simplifica sua descrição transformando o substantivo sábado em verbo.

j) sorvetando

10) "Azul nunca foi uma cor tão linda. #terceirão2015 **#sorvetando** #fezfriopracaramba @ Colégio Tiradentes"...

Formação: substantivo sorvete+ sufixo -ndo. Ocorre também nesta formação a supressão da letra *e* e o acréscimo da vogal temática *a*. Neste caso, o(a) ator(a), faz referência a característica de um sorvete (ser gelado), para descrever o frio que estava fazendo em sua cidade, como se metaforicamente ela estivesse sendo transformada em sorvete.

k) teatrando

11) **#teatrando**.

Formação: substantivo teatro+sufixo -ndo. A letra *o* é suprimida e a vogal temática *a* é acrescentada. O verbo criado é sinônimo do ato de representar ou atuar como ator/atriz no teatro.

l) terereizando

12) "**Terereizando**".

Formação: substantivo tereré + sufixo -ndo. Essa formação recebe o acréscimo da letra *z* e da vogal temática *a* antes do sufixo de gerúndio. Significa o ato em curso de tomar tereré (espécie de "Chimarrão frio tomado com bombilha"(CALDAS AULETE, 2015)).

m) turistando

13) "**#Turistando #DiasPerfeitos**".

Formação: substantivo turista + sufixo -ndo. Sinônimo de fazer turismo, visitar os pontos turísticos de uma cidade, um país etc.

n) youtubando

14) "**Youtubando** na Austrália".

Formação: substantivo que dá nome ao site de vídeos do Google youtube + sufixo -ndo. A vogal temática *a* é acrescentada antes do sufixo -ndo. Nomeia o ato de postar vídeos no referido site. Foi utilizado por um usuário que viajou para a Austrália e fez um vídeo falando sobre as características do país e por fim colocou o vídeo na rede, disponibilizando-o para os internautas.

o) cinemar

15) "**#Cinemar** em plena terça-feira não é pra quem quer".

Formação: substantivo cinema+ sufixo -ar. Caracteriza a ação de ir ao cinema.

p) googlar

16) "hahahaha tive que **#googlar** essa".

Formação: substantivo que nomeia a ferramenta de pesquisa vir-

tual Google+ sufixo -ar. A letra final do substantivo é retida para receber o sufixo -ar.

O comentário acima foi feito por um dos seguidores de usuário pesquisado, contextualizando, o seguidor, posta que irá googlar uma foto, colocando-a na web, sendo disponibilizada para qualquer internauta, inclusive quem utiliza a ferramenta de pesquisa do Google, devido ao fato de ter gostado da foto do amigo que está seguindo na rede social virtual *Instagram*.

q) piscinar, praiar, feriar

17) "Boooooommm diiiiaaaaa sol lindoooo... Queria tanto esse clima aqui... Esse inverno tah me matando... Quero sol d novoooo, **#piscinar #praiar #feriar**".

Formações: Substantivo piscina+ sufixo -ar, substantivo praia+sufixo -ar. Os dois verbos foram analisados juntos pois se trata de apenas uma mesma publicação. Piscinar e praiar referem-se a aproveitar a piscina e a praia. Feriar possui denotação de estar de férias.

r) shoppiar

18) "Na falta do que fazerr vamuus **#Shoppiar**".

Formação: substantivo shopping+ sufixo -ar. Primeiramente a palavra *shopping* sofre uma redução em que suas duas últimas letras e em seguida recebe o sufixo verbal -ar. Expressa de forma simplificada o ato de passear no shopping.

t) solteirar

19) "AHHH! Concordo em gênero, número e grau!!! Amor próprio, sempre!!! **# solteirar**, # viver, #feliz, # ame-se, # boase-mana"!

Formação: adjetivo solteiro +sufixo -ar. O único verbo encontrado que foi formado a partir de um adjetivo. A letra final do substantivo foi suprimida antes de receber o sufixo -ar.

Utilizou-se o significado do adjetivo solteiro (pessoa que ainda

não se casou, ou não está namorando) para dar a ideia ao verbo, apresentando o estado em que determinada pessoa está apresentando.

Todos os verbos formados apresentam a apreensão da ideia inicial das palavras derivantes (substantivo/adjetivo) convertida em verbos, com o auxílio da sufixação.

O sufixo -ar em oposição ao -ndo não apresenta ideia de ação em curso ou continuidade, por isso a concepção de simultaneidade entre postagem e verbo criado se evidenciou apenas com verbos em gerúndio.

Todas as palavras que perderam a última letra, tiveram o acréscimo da vogal temática *a*. A vogal temática tem por função a identificação de qual conjugação pertence o verbo. Os verbos formados terminam -ar, primeira conjugação, confirmando ainda mais a produtividade de tal sufixo verbal.

7. Considerações finais

A pesquisa demonstrou que a criação de palavras é frequente e de grande produtividade na língua escrita. Conheceu-se os processos fundamentais que formam palavras novas e os que as mudam de classe para expressar uma ideia desejada.

Viu-se que dentre as motivações existentes para a mudança de classe, está a precisão de aproveitar uma ideia contida em uma determinada palavra, que não possui a classe gramatical adequada para a expressão do falante, e que por isso deve sofrer modificações em sua estrutura para mudar de classe, passando a ser pertinente.

As classes de palavras que em geral podem mudar para formar verbos são os substantivos e adjetivos, nesta pesquisa verificou-se que a classe mais produtiva foi a dos substantivos, sendo que apenas uma palavra se originou de um adjetivo.

As redes sociais virtuais: *Facebook*, *Twitter* e *Instagram* serviram como ambiente de pesquisa, sendo analisados conteúdos de postagens e comentários que utilizassem novos verbos.

Dado o exposto, pôde-se verificar que tais redes sociais virtuais apresentam qualitativa e quantitativamente material para análise morfológica que contribuem para os estudos linguísticos, sendo uma área ainda nova em termos de trabalhos publicados, vem ganhando espaço devido a

produtividade dos *corpora* que podem ser encontrados.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, I. M. *Neologismo: criação lexical*. 3. ed. São Paulo: Ática. 2007.

BASÍLIO, M. *Formação e classes de palavras no português do Brasil*. 3 ed. São Paulo: Contexto. 2014.

_____. *Teoria lexical*. 7 ed. São Paulo: Ática. 2004.

Carvalho, Nelly. *Empréstimos linguísticos*. Recife: Universitária da UFPE. 2002.

DUBOIS, J. *Dicionário de linguística*. São Paulo: Cultrix, 1997.

FRAGOSO, S.; RECUERO, R.; AMARAL, A. *Métodos de pesquisa para internet*. Porto Alegre: Sulina, 2011.

Número de usuários do Facebook. Disponível em:

<<http://olhardigital.uol.com.br/pro/noticia/numero-de-usuarios-do-facebook-cresce-mas-lucro-cai-9/50141>>. Acesso em: 15-10-2015.

Número de usuários do Twitter. Disponível em:

<<http://about.Twitter.com/pt/company>>. Acesso em: 15-10-2015.

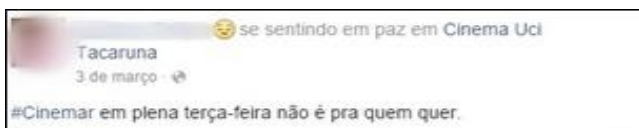
Número de usuários do Instagram. Disponível em:

<<http://intagram.com/about/us>>. Acesso em: 15-10-2015.

RECUERO, R. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina. 2009.

Anexos:

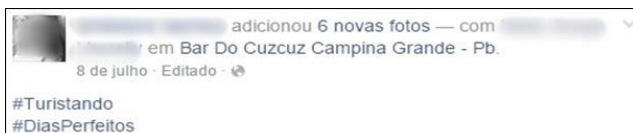








Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos



**PRODUÇÃO DE GÊNEROS TEXTUAIS
QUE APRESENTAM PREDOMINÂNCIA
DO TIPO ARGUMENTATIVO:
A IMPORTÂNCIA DO ENVOLVIMENTO
DO PRODUTOR COM O TEMA**

Helder Sousa Pimenta (UEMS)

helder.pimenta@yahoo.com.br

Maria Leda Pinto (UEMS)

leda@uems.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

Um dos fatores de desinteresse dos discentes por conteúdos escolares é o distanciamento entre o que é ensinado nas escolas e o que é necessidade do aluno em práticas cotidianas. Essa situação tem levado muitos educadores a buscar soluções por intermédio de práticas pedagógicas, como o trabalho com sequências didáticas que têm como elemento central um gênero textual escolhido, para trabalhar com conteúdos relevantes que possibilitem uma construção de sentido sob os prismas semântico e pragmático. O objetivo do presente trabalho é a produção do gênero textual editorial por intermédio de uma sequência didática que leve em consideração não somente os aspectos estruturais, mas também os aspectos acima destacados. Além do conhecimento das questões que compreendem a estrutura linguística do texto, é fundamental que o aluno esteja envolvido com as questões semânticas e pragmáticas de suas produções textuais. O texto é, por definição, um enunciado linguístico formulado a partir de objetivos comunicativos e é, portanto, esperado que, em atividades de produção textual cujo tema não tenha nenhum significado para o aluno, ele não tenha nada a dizer. Nesse sentido, formulamos a produção textual acima descrita com o objetivo de possibilitar aos aprendizes a compreensão dos conhecimentos necessários à produção da atividade proposta, tanto em termos de materialidade linguística quanto em termos conceituais. Para tanto, solicitamos que os alunos realizassem pesquisas relativas aos temas propostos antes que a escrita propriamente dita fosse realizada. Esse procedimento possibilitou que os discentes construíssem os conhecimentos necessários para a atividade proposta, além de ter oportunizado que eles se posicionassem em relação ao tema, produzindo o gênero proposto (editorial), com a predominância do tipo argumentativo, principal característica desse gênero textual.

Palavras-chave: Produção de textos. Gêneros textuais. Argumentação

1. Introdução

O trabalho com língua materna em sala de aula é sempre um desafio para os professores conscientes de que suas atividades devem ir ao

encontro das necessidades comunicativas de seus alunos. Um dos grandes fatores de desinteresse dos discentes por conteúdos escolares é justamente o distanciamento entre o que é ensinado na escola e o que é necessidade do aluno em práticas cotidianas. Essa situação tem levado muitos professores a buscar soluções, por intermédio de práticas pedagógicas, para trabalhar com conteúdos relevantes sob os prismas semântico e pragmático.

Proporcionar aos discentes eventos de letramento por intermédio do trabalho com gêneros textuais é uma boa opção, e a atividade descrita no presente artigo é uma prática nesse sentido. A ideia de trabalhar gêneros textuais importantes para as interações sociais por intermédio de sequências didáticas é uma tendência no trabalho com a linguagem em ambiente escolar, e tem se mostrado eficiente no sentido de dotar os alunos de competências e habilidades indispensáveis às práticas linguísticas exercidas socialmente.

Além do conhecimento dos aspectos técnicos, é de suma importância que o aluno esteja pessoalmente envolvido com os aspectos semânticos de suas produções textuais. O texto é, por definição, um enunciado linguístico formulado a partir de objetivos comunicativos e é, portanto, esperado que, em atividades de produção textual cujo tema não tenha nenhum significado para o aluno, ele não tenha nada a dizer. Nesse sentido, formulamos a atividade aqui descrita com o objetivo de dotar os aprendizes de conhecimentos necessários à produção da atividade proposta, tanto em termos estruturais quanto em termos semânticos e pragmáticos. Dessa forma, espera-se que haja uma contribuição, por intermédio de atividades desse tipo, para essa etapa tão importante do processo de letramento em que os estudantes do ensino básico se encontram.

2. *Fundamentação teórica*

A demanda por uma educação que mantenha uma relação direta com a realidade do aluno é cada vez maior. Nós, professores, estamos acostumados a um trabalho em sala de aula que tem, muitas das vezes, por principal finalidade, cumprir com o programa previsto para aquele determinado ano escolar, e esse currículo nem sempre é condizente com o que o aluno encontra em seu cotidiano. Dessa forma, a educação, que deveria ser uma ponte entre os conhecimentos científicos e o mundo ao redor das crianças e dos adolescentes, muitas vezes não desperta o interesse desse público discente justamente por manter-se alienada das prin-

cipais necessidades apresentadas por eles em termos de conhecimento.

Além disso, a fragmentação dos currículos disciplinares contribui para esse distanciamento entre educação e mundo real, pois a escola, em muitas oportunidades, ignora que, na sociedade atual, os conhecimentos estão interconectados, e que essa rede de conhecimentos deveria, conseqüentemente, estender-se aos currículos escolares. O resultado é que, em muitos casos, assuntos que deveriam ser abordados interdisciplinarmente, em vista de sua proximidade conceitual, são estudados de forma isolada, o que dificulta que o aluno crie uma relação entre eles.

Trazendo essa reflexão para o campo do ensino de língua materna, percebemos o motivo de abandonarmos mais, a cada dia, a antiga concepção do ensino de língua de base estrutural. O mero conhecimento de elementos estruturais da língua (e de sua classificação) é insuficiente para que o cidadão possa atender às suas diversas demandas sociais de uso. Os conhecimentos linguísticos adquiridos devem permitir ao aluno que ele resolva não somente as atividades previstas nas próprias aulas de língua portuguesa, mas, em primeira instância, em todo o âmbito escolar (é comum a reclamação de professores de outras disciplinas de que a maior dificuldade dos alunos não se encontra na disciplina em questão, mas na compreensão de enunciados) e, em última instância, nas situações reais de uso da linguagem com as quais o indivíduo irá se deparar em seu cotidiano. Decorre dessas necessidades a importância, para o ensino de língua portuguesa, do conceito de letramento.

2.1. Eventos de letramento

O letramento envolve as diversas práticas sociais da leitura e da escrita. Portanto, considera-se relativamente letrado o indivíduo que possua habilidades de leitura e de escrita que lhe permitam utilizar a linguagem de modo a atender a determinadas demandas sociais. Foi utilizado o termo *relativamente* porque não há um parâmetro abrangente que possa determinar se um indivíduo é efetivamente letrado ou não, haja vista que o letramento é um processo, e não um produto. As demandas de uso da língua variam de indivíduo para indivíduo, em função de necessidades sociais, tecnológicas, acadêmicas, profissionais, etc., e suas habilidades estão em constante aprimoramento, dentro ou fora do ambiente escolar. Por conseguinte, o letramento é um processo que acompanha o indivíduo durante toda a sua vida.

Uma forma comprovadamente eficiente de proporcionar ao aluno, em ambiente escolar, o contato com elementos importantes para o desenvolvimento de habilidades nesse sentido é a formulação de atividades que envolvam *eventos de letramento*. Um evento de letramento é uma situação em que uma ou mais pessoas realizam ações utilizando a leitura e a escrita. É interessante que o professor, no planejamento de suas aulas, leve em consideração situações de uso da língua que façam ou que possam vir a fazer parte da vida dos alunos, e procure nortear suas aulas por esse tipo de prática.

Para que práticas desse tipo tenham resultados eficientes, deve-se ter em mente que a língua é heterogênea, e que essa heterogeneidade é determinada por elementos linguísticos e extralinguísticos. A heterogeneidade linguística, fortemente influenciada por fatores sociais, influenciará nas práticas de letramento a serem adotadas, pois uma prática que é importante para alunos de determinada escola, ou de determinada faixa etária, pode não ser tão relevante para os de outras. Além disso, características individuais influenciarão no modo como os discentes lidarão com o que lhes for apresentado. O aluno é um indivíduo em formação e, como tal, é influenciado não só por aquilo com que trava contato na escola, mas por todo o contexto sociocultural no qual está inserido. Esses fatores são de extrema importância e influenciarão nos resultados dos trabalhos desenvolvidos em sala de aula.

Uma alternativa atualmente utilizada por professores de língua, tendo por objetivo proporcionar eventos de letramento em suas aulas, é o trabalho com gêneros textuais orais e escritos. O conceito de gêneros textuais refere-se aos diferentes textos que circulam socialmente, determinados não por elementos estruturais, mas por seus objetivos comunicativos. Conforme Bakhtin (1992, *apud* KOCK, 2006), gêneros textuais são “tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio-historicamente”. *Marcados sócio-historicamente* porque construídos por uma comunidade de falantes com o objetivo de atender a necessidades comunicativas que surgem em determinados momentos históricos, e *relativamente estáveis* porque, por mais que esses gêneros sejam convenções construídas coletivamente, eles estão sujeitos a modificações decorrentes de novas demandas comunicativas, de sua veiculação por intermédio de novos suportes, da criatividade de seus produtores etc. Ou seja, gêneros textuais são agrupamentos de textos empíricos, por intermédio dos quais fazemos circular, oralmente ou por escrito, todos os enunciados linguísticos.

A partir do momento em que o professor seleciona gêneros textuais relevantes para o contexto sociocultural dos alunos e propõe com esses gêneros trabalhos em sala de aula por intermédio de sequências didáticas, ele proporciona aos discentes que estes tenham acesso a eventos de letramento que serão importantes para a construção de habilidades e competências relativas à leitura e à escrita, ou seja, contribui para que eles progridam em seus respectivos graus de letramento. Decorre daí a importância desse tipo de trabalho: esse é um modo de aproximar as práticas de ensino da realidade do aluno, contribuindo para o desenvolvimento de sua capacidade comunicativa.

O trabalho com leitura e escrita é um desafio que exige a mobilização de uma série de competências por parte dos discentes, as quais devem ser construídas ao longo de toda a sua formação. Esse trabalho é constante, e o professor irá se deparar com diferentes demandas por parte dos alunos, em função da heterogeneidade do público que atualmente ocupa os bancos escolares. O docente é o mediador do processo de ensino-aprendizagem, e, como tal, deve proporcionar aos alunos que estes atinjam objetivos no que diz respeito à compreensão, à interpretação e à produção textual. Portanto, devem-se buscar, constantemente, alternativas para que o aluno amplie seu saber enciclopédico, seu repertório vocabular e seu domínio de elementos de textualidade, tanto no que tange à recepção quanto à produção textual. Algumas estratégias de leitura e de escrita, como as que serão descritas a seguir, são relevantes para que esses objetivos sejam atingidos.

2.2. Estratégias de leitura e escrita

Para que o leitor possa compreender e interpretar textos escritos, é necessário que sejam mobilizados, entre outros conhecimentos, os prévios, adquiridos ao longo de sua vida. Segundo Kleiman (2007), “é mediante a interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual, o de mundo, que o leitor consegue construir o sentido do texto”. O chamado *conhecimento de mundo* ou *conhecimento enciclopédico* é fundamental para que o aluno possa atingir um grau satisfatório no que tange à compreensão e à interpretação textual. A construção dos significados, a qual deve ocorrer durante a leitura, parte da relação entre os conhecimentos prévios e os novos conteúdos, de modo a viabilizar a operação de processos inferenciais.

O conhecimento enciclopédico varia, obviamente, de indivíduo

para indivíduo, e o acervo disponível oscila de acordo com muitos fatores, entre os quais o meio sociocultural, a idade, o grau de escolaridade, etc. É de se esperar que alunos mais novos, ou que tiveram menor contato com textos escritos, apresentem um repertório menos expressivo de conhecimentos prévios. Nesses casos, a mediação do professor, como membro mais maduro em termos de experiência leitora, é fundamental. O conhecimento prévio exigido para a compreensão textual pode ser do próprio leitor ou de outrem. Portanto, o professor deve compartilhar com os alunos os conhecimentos prévios necessários para a compreensão e a interpretação dos textos propostos, ou proporcionar aos alunos experiências de pesquisa nas quais eles construam novos conhecimentos em relação a assuntos considerados relevantes, não só para as atividades propostas, mas para suas vidas.

Destarte, a mediação do professor, ao fornecer elementos para a compreensão de textos por parte de seus alunos, é fundamental em situações como a abordada anteriormente. Essa mediação servirá como andaime para que conhecimentos que o aluno até então não possuía, como o de conceitos abordados pelo texto, ou mesmo o conhecimento vocabular, sejam mobilizados para a compreensão do texto proposto. Tal mediação possibilitará ao aluno não apenas a compreensão do texto trabalhado, mas também a ampliação de seu repertório sociocultural e de seu vocabulário, o que facilitará a compreensão de textos que lhe forem apresentados posteriormente e a própria produção textual.

Outra estratégia relevante é a apresentação de características do gênero textual a ser trabalhado. Ao se planejar uma sequência didática em função de um gênero textual, é importante que se analise esse gênero sob vários aspectos. O aluno deve ter contato com textos reais do gênero em questão, que servirão de modelo por ocasião da produção escrita e da leitura de textos similares. Portanto, além desse contato, é importante que sejam estudadas suas características, como o público a quem o texto é destinado, seu contexto de circulação, nível de linguagem etc. É necessário, portanto, que o aluno tenha plena consciência dos objetivos que levam à produção daquele texto, além do conhecimento de sua estrutura.

Os conhecimentos intertextuais descritos acima, que se relacionam aos objetivos pragmáticos do gênero textual trabalhado, proporcionarão ao aluno recursos que serão úteis tanto para a leitura de textos similares quanto para sua produção. Por ocasião da leitura de outros textos do mesmo gênero, o aluno, já conhecedor de suas características pragmáticas e estruturais, formulará hipóteses de leitura que facilitarão sua com-

preensão e sua interpretação. Já no que diz respeito à produção escrita, o conhecimento dos aspectos supramencionados possibilitará que o discente produza um texto muito mais adequado ao gênero proposto, visto que ele terá o conhecimento de seus objetivos, do público ao qual se destina, de seu contexto de circulação e de sua estrutura.

Em vista do exposto, percebemos que o contato com textos reais é fundamental, mas o estudo teórico relativo a aspectos relevantes tanto para a compreensão quanto para a produção do gênero textual proposto é indispensável, uma vez que tal conhecimento é uma estratégia metacognitiva que proporcionará ao aluno uma visão mais geral do modo como aquele gênero textual deve ser interpretado e produzido.

Outro aspecto que merece destaque é a análise de marcas formais que caracterizam as intenções do autor. No momento da escrita, o autor deixa pistas para que o leitor realize a construção dos significados. Isso quer dizer que nem tudo é explicitado em um texto, mas o autor espera, quando escreve, que o que está implícito possa ser inferido pelo leitor, ou por apelo ao próprio texto ou a outras fontes de conhecimento. Cabe ao professor ajudar o aluno do a descobrir essas pistas. Ou conforme Kleiman (2007):

Quando obscuridades e inconsistências aparecem, o leitor deverá tentar resolvê-las, apelando ao seu conhecimento prévio de mundo, linguístico, textual, devido a essa convicção de que deve fazer parte da atividade de leitura que o conjunto de palavras discretas forma um texto coerente, isto é, tem uma unidade que faz com que as partes se encaixem umas nas outras para fazer um todo. Isso implica atender às pistas textuais, ao invés de ignorá-las, porque não correspondem a nossas pré-concepções. (KLEIMAN, 2007, p. 66)

Um exemplo dessas pistas é a articulação e organização de temas e subtemas mediante o uso de operadores lógicos que refletem o raciocínio do autor. Exemplos desses operadores são os conectivos, como conjunções, advérbios e suas respectivas locuções, que, além de conectar orações ou blocos maiores de texto, indicam a direção argumentativa. Outro exemplo de utilização de operadores lógicos é o uso de adjetivação, que indica a opinião que o autor pode até não expressar explicitamente, mas que pode ser percebida por intermédio de qualificações positivas ou negativas expressas por intermédio dos adjetivos.

O professor, ao trabalhar pontos gramaticais em sala de aula, deve considerar, além dos aspectos estruturais, os aspectos pragmáticos e semânticos, para que o aluno perceba que as marcas formais presentes nos textos têm o claro objetivo de criar significados. Deve-se, portanto, de-

monstrar como os operadores lógicos anteriormente citados, além de outros elementos formais que ocorrem nos textos, contribuem para a construção de significados, tanto por ocasião da produção quanto no momento da leitura dos textos.

Já foi abordada, neste artigo, a importância do conhecimento dos objetivos de produção e da estrutura dos textos trabalhados em sala de aula. O domínio da estrutura, mais especificamente, é um conhecimento intertextual indispensável para que o aluno adquira a capacidade de produzir um texto que se enquadre nas características do gênero textual proposto. Após a leitura de textos pertencentes ao gênero textual abordado na sequência didática em questão, e do estudo de suas características, será proposta, em boa parte dos casos, a produção de um texto pertencente àquele gênero textual. Uma opção produtiva de trabalho preliminar à produção textual propriamente dita é a produção de um projeto de texto.

O projeto de texto é um planejamento esquemático do texto a ser produzido. É um modo eficiente de levar o aluno a refletir previamente sobre os aspectos que serão abordados no texto, organizando-os em forma de esquema. Tal procedimento possibilita ao aluno iniciar a escrita já consciente dos assuntos a serem abordados e da organização desses assuntos no corpo do texto.

Exemplificando: caso seja solicitado ao aluno que este produza um texto dissertativo-argumentativo, ele procederá da seguinte maneira na produção de seu projeto de texto:

- 1) planejamento da tese a ser abordada na introdução;
- 2) esboço de um tópico frasal para cada um dos parágrafos argumentativos que farão parte do desenvolvimento; e
- 3) planejamento do tipo de conclusão (conclusão do tipo síntese, conclusão do tipo proposta, etc.). Os projetos de texto deverão ser adequados às diferentes estruturas dos diversos gêneros textuais trabalhados.

Essa estratégia de escrita é importantíssima, do ponto de vista estrutural, para que o aluno faça um planejamento de texto adequando-o à estrutura do gênero trabalhado; e, do ponto de vista do conteúdo, para que se evite uma “crise criativa” durante a execução da escrita, uma vez que os tópicos a serem abordados no decorrer do texto já terão sido previamente planejados.

Após a produção do projeto de texto, o aluno realizará sua primei-

ra escrita, já consciente de aspectos estruturais e pragmáticos do texto a ser produzido. Chamamos a essa produção de primeira escrita porque é de se esperar que os textos de boa parte dos alunos apresentem oportunidades de melhoria sob vários aspectos, seja sob o prisma da modalidade escrita da língua, da estrutura do gênero textual, da adequação ao tema, dos elementos de textualidade etc., e haverá, portanto, a necessidade de se realizarem algumas correções. A partir dessa primeira escrita, o professor poderá avaliar cada aluno, e verificar as dificuldades apresentadas por eles e suas necessidades de correção para uma produção subsequente.

A partir dessas observações, o professor orientará a reescrita daquele texto. Evita-se, dessa forma, uma correção voltada somente para a atribuição de um grau, o que traria poucos benefícios no que diz respeito ao progresso do aluno em sua capacidade de produção textual. O aluno deverá considerar as observações feitas pelo professor e reescrever o texto com o objetivo de sanar os problemas apontados. Espera-se, com esse procedimento, que o texto reescrito esteja mais adequado sob os diversos aspectos analisados, sejam estes estruturais, semânticos ou pragmáticos.

Todas as estratégias anteriormente expostas têm sua importância para os eventos de letramento, mas esses conhecimentos técnicos adquirem ainda mais relevância quando o aluno, no momento da produção, envolve-se com o tema trabalhado. De nada adianta dotar o aluno de conhecimentos técnicos concernentes a elementos de textualidade e a conceitos de gramática normativa se ele, no momento da produção textual, não tem nada a dizer sobre o tema proposto. Esse é um problema recorrente na produção textual em ambiente escolar: os alunos são obrigados a produzir textos mesmo sem ter nada a dizer, o que é extremamente contraditório. Considerando-se que um texto é produzido para atender a objetivos comunicativos, é de se esperar que um texto construído a partir de um tema completamente alheio à realidade dos alunos seja semanticamente vazio. Isso não quer dizer que o professor somente deva propor temas que o aluno domine. Podem também ser trabalhados temas novos, que edifiquem culturalmente os discentes, desde que sejam oferecidos meios para que os conhecimentos necessários para a produção textual sejam construídos previamente.

A partir do momento em que os alunos se envolvem com o tema e passam, conseqüentemente, a ter o que dizer, outro fator torna-se motivador para a produção textual: a existência de um público para seus textos. Se alguém tem algo a dizer ou a escrever, é de se esperar que leitores ou ouvintes reais sejam mais um elemento de motivação para a produção

textual. A produção de textos, em ambiente escolar, para a simples correção de um professor que, em boa parte dos casos, vai apenas apontar os erros de superfície textual, é outro fator que tolhe a criatividade e a vontade de produzir dos alunos. Sempre que possível, é relevante que os textos produzidos sejam apreciados por colegas ou familiares, o que será um fator a mais de motivação durante o processo de produção textual.

Com base nos pressupostos teóricos apresentados, será descrita uma experiência realizada em ambiente escolar, a qual procurou levar em consideração vários dos aspectos que envolvem o processo de leitura e de produção de textos. O trabalho em questão é uma tentativa no sentido de encontrar opções que atendam a um ensino de língua mais contextualizado e relevante para o cotidiano de nossos estudantes.

3. Descrição da experiência

A experiência descrita no presente artigo foi realizada no Colégio Militar de Campo Grande (MS), estabelecimento de ensino da rede federal, administrado pelo Exército Brasileiro. As aulas ministradas para a realização da atividade em questão foram planejadas em conjunto pelo autor deste projeto e por uma colega, Professora Cladair Cândida Gomes, com a qual eram divididas as turmas do primeiro ano do ensino médio naquele colégio, no ano de 2014.

O programa do primeiro ano previa a leitura e a produção de alguns gêneros jornalísticos, dentre os quais *notícia* e *reportagem*, além do gênero abordado na sequência didática aqui descrita, *editorial*. Os gêneros jornalísticos são de particular importância para a formação do cidadão, pois o contato com aspectos relevantes da realidade do município, do estado, do país e do mundo acontecem, frequentemente, por intermédio de publicações como jornais e revistas, além dos *sites* especializados. Atividades de leitura e produção desses gêneros podem fornecer uma contribuição fundamental para a formação de um pensamento crítico e questionador em relação às informações que chegam a nós por intermédio de publicações desse tipo.

Antes de trabalhar as características do gênero *editorial* com os alunos, optamos por propor alguns temas atuais para pesquisa. Como o editorial é um gênero textual que tem a predominância do tipo argumentativo, seria indispensável que os alunos tivessem conhecimento prévio acerca do tema da produção textual, para que fosse produzida uma argu-

mentação consistente e embasada. Estaríamos atendendo, dessa forma, a um dos pressupostos para um bom trabalho de produção textual, já abordado neste artigo: a proposta de temas relevantes para o aluno, que façam sentido para sua vida.

Eram seis turmas de primeiro ano, as quais possuíam aproximadamente trinta alunos cada uma, e optamos por dividi-las em grupos de cinco a seis alunos cada. Propusemos uma lista de temas atuais e de relevância social, dentre os quais: legalização do aborto, papel da mulher na sociedade, pesquisa com células-tronco, sistema de cotas em concursos públicos etc. Solicitamos que cada um dos grupos escolhesse um tema com o qual se identificasse, ou sobre o qual tivesse curiosidade, e propusemos, inicialmente, as seguintes atividades: os alunos deveriam realizar uma pesquisa sobre o tema escolhido, e a pesquisa deveria ser entregue, por escrito, para o professor, e apresentada, oralmente, para a turma. Além disso, o grupo deveria apresentar um posicionamento a respeito do tema. Posicionar-se a respeito dos temas propostos foi fundamental para que os grupos pudessem realizar as atividades subsequentes, uma vez que o resultado final da pesquisa seria um texto com predominância do tipo argumentativo.

Além de apresentar seus posicionamentos em relação ao tema para toda a turma, os grupos deveriam produzir panfletos, os quais teriam como objetivo conscientizar a população em relação ao tema abordado, além de buscar adesões para o que, àquela altura do trabalho, já teria se tornado uma causa defendida pelos grupos. Obviamente, os panfletos foram apresentados aos professores antes dessa atividade, e os alunos receberam recomendações a respeito dos locais onde essa panfletagem seria realizada, pois muitas pessoas poderiam se sentir contrariadas ou até ofendidas pela abordagem realizada acerca dos temas propostos, todos temas polêmicos e de relevância social. Apresentamos aos alunos as principais características do gênero textual *panfleto*, para que o produto da pesquisa fosse apresentado de modo adequado.

Durante o período reservado às pesquisas, houve uma ocorrência curiosa: um dos grupos procurou este professor com o objetivo de informar que os integrantes haviam chegado a um impasse. Metade do grupo, que pesquisava sobre sistema de cotas, possuía uma opinião acerca do tema, a qual era divergente da opinião do restante do grupo. Orientei os integrantes no sentido de se dividirem em dois grupos, mas solicitei que o tema fosse mantido. Seria interessante verificar os posicionamentos antagônicos em relação ao mesmo tema, já que um dos objetivos do traba-

lho era justamente o convívio com opiniões divergentes.

Chegada a data marcada para as palestras dos alunos sobre os temas propostos, iniciaram-se as apresentações. Todos os grupos utilizaram o recurso do projetor multimídia com o objetivo de realizar uma exposição do tema, e, em seguida, apresentaram, em alguns casos com paixão e entusiasmo, seus posicionamentos. Ao término das apresentações, os alunos projetaram fotos ou filmagens da panfletagem previamente realizada, e, finalmente, distribuíram aos colegas os panfletos produzidos.

Alguns grupos haviam distribuído seus panfletos apenas no colégio, entre os colegas e os professores; outros distribuíram pela vizinhança. Um dos grupos, que havia pesquisado sobre o tema *pesquisas com células-tronco*, defendeu, motivado por convicções religiosas, que a pesquisa com embriões humanos deveria ser proibida, realizou a panfletagem às portas de uma igreja frequentada por um dos componentes e obteve, naturalmente, aprovação de boa parte das pessoas que receberam os panfletos distribuídos. Outro grupo, que realizou pesquisa sobre o papel da mulher na sociedade, abordando, especificamente, a violência contra a mulher, realizou sua panfletagem em um domingo, no Parque das Nações Indígenas, local bastante frequentado da cidade de Campo Grande.

Realizada essa fase do trabalho, atingiram-se alguns objetivos: os alunos travaram contato, por intermédio de pesquisas em grupo, com temas de relevância social (e se posicionaram em relação a eles, o que seria importante para a posterior produção dos editoriais); produziram e distribuíram o gênero textual panfleto, e tiveram a oportunidade de observar diferentes reações às suas opiniões; e palestraram para os colegas, o que foi uma oportunidade de prática de oralidade em uma situação de maior grau de formalidade.

Terminada essa fase do trabalho, os professores apresentaram, por intermédio de aulas expositivas, o gênero principal a ser trabalhado na sequência didática em questão: o *editorial*. Informamos aos alunos que o editorial é um gênero textual que tem por finalidade manifestar a opinião de um jornal, ou outro órgão de imprensa, sobre um tema relevante. Foram realizadas leituras de editoriais de diferentes publicações, para que os alunos tivessem contato com textos reais do gênero proposto. Demonstramos que os editoriais são gêneros textuais em que predomina o tipo textual argumentativo. É importante que os alunos tenham consciência de que os gêneros jornalísticos trazem, implícita ou explicitamente, a opinião do órgão de imprensa, o que desmistifica a imparcialidade do

texto jornalístico. Fizemos considerações a respeito do contexto de circulação, do público leitor, da estrutura e do registro linguístico utilizado. Fornecemos, ainda, exemplos de estratégias argumentativas que poderiam ser utilizadas para a produção do texto.

Na aula seguinte, solicitamos que os alunos se dividissem nos grupos que haviam realizado a primeira parte do trabalho e, já familiarizados com os temas e conhecedores das características estruturais do gênero proposto, produzissem um editorial para uma publicação fictícia. Conscientes de que a escrita é um processo composto de fases, solicitamos, inicialmente, que os grupos produzissem um projeto de texto, composto de introdução (com exposição do tema e proposição da tese), desenvolvimento (constituído pela argumentação propriamente dita) e conclusão. Após o projeto ter sido produzido e verificado pelo professor, os grupos iniciaram a produção da primeira escrita.

Terminados os tempos de aula destinados ao projeto e à primeira escrita, os alunos entregaram as produções aos professores, que realizaram suas observações e, posteriormente, restituíram-nas aos alunos para que estes realizassem, em casa, a reescrita. Tais observações visaram a aspectos relativos à estrutura dos textos, aos recursos argumentativos, aos aspectos normativos e aos elementos de textualidade. O trabalho concluiu-se com a reescrita, mas reflexões dos professores após atividade levaram a uma autocrítica, que deve render frutos por ocasião da realização de outra produção nos mesmos moldes: poderíamos, ainda, ter destinado um local (real ou virtual) para a divulgação dos textos reescritos. A existência de um público leitor seria um fator a mais no sentido de motivar as atividades de escrita e reescrita do editorial. Dispomos, atualmente, de perfis no ambiente virtual *Moodle* para a realização de trabalhos e avaliações à distância, divulgação de material, etc., o *CMCG Interativo*. Tal recurso pode ser utilizado para a divulgação de textos produzidos pelos alunos, os quais poderão ser lidos pelos colegas.

Independentemente de acertos e de oportunidades de melhora, acreditamos que o trabalho proposto tenha sido bastante produtivo. Conseguimos, em sete tempos de aula (um tempo para a proposta do trabalho, dois para as apresentações orais, dois tempos para as aulas expositivas relativas ao gênero textual *editorial* e mais dois para o projeto de texto e a primeira escrita) abordar diversos aspectos pragmáticos e cognitivos de leitura e de escrita, trabalhar com a oralidade e envolver os alunos em temas socialmente relevantes, sempre pregando o respeito às opiniões alheias.

4. Considerações finais

O presente trabalho visou a objetivos importantes no trabalho com linguagem em sala de aula. Procurou-se realizar uma sequência didática que explorasse o trabalho com um gênero textual relevante para o processo de letramento dos alunos, observando tanto aspectos técnicos quanto socioculturais. Dessa forma, levamos os alunos a conhecerem um gênero jornalístico sob os prismas estrutural e pragmático, e a produzi-lo a partir de um tema que fosse de seu conhecimento.

Do ponto de vista técnico, procuramos trabalhar com a escrita como um processo, e não como um simples produto, pronto e acabado, que serviria única e exclusivamente para o atendimento a uma demanda escolar. A partir dessa mentalidade, trabalhamos com o processo de produção textual passando pelo planejamento, pela escrita e pela reescrita. Tudo isso após termos apresentado as características do gênero a ser trabalhado, por intermédio de textos reais e de dados teóricos. A atividade proporcionou aos alunos, ainda, a prática da oralidade em um ambiente de maior formalidade. A oralidade é uma prática social de uso da linguagem à qual nem sempre é dada a devida importância em ambiente escolar. Os alunos devem ser preparados, durante o ensino básico, para situações de uso da fala que extrapolem o informal e o cotidiano, as quais eles já dominam quando chegam ao ambiente escolar.

Além dos já mencionados aspectos técnicos, outros atributos foram trabalhados com a mediação da atividade proposta: a pesquisa de temas polêmicos e a assunção de um ponto de vista contribuíram com a formação para a cidadania, pois os alunos tiveram a oportunidade de expor suas opiniões e de ouvir opiniões divergentes, e o convívio com ideias diversas é uma das bases das sociedades democráticas. A atividade proporcionou ainda o trabalho em equipe, uma necessidade atual de nosso ensino e de nosso mercado de trabalho. Outrossim, os alunos que ainda não possuíam consciência do caráter parcial dos textos jornalísticos passaram a tê-la, e esse é um conhecimento fundamental para que os cidadãos desenvolvam uma visão crítica a respeito dos conteúdos veiculados pela imprensa e não se deixem manipular por ideias de pessoas ou de grupos que, pelo simples fato de serem veiculadas por órgãos de imprensa, poderiam ser tomadas por verdades absolutas.

Reflexões como as que nos levaram a planejar essa sequência didática são importantes para que nós, educadores, possamos levar aos alunos atividades interessantes e realmente relevantes, que extrapolem os

muros e os portões da escola. Somente quando o ensino realiza essa ponte entre a teoria e a prática cotidiana é que a educação assume um papel relevante na vida do aluno e na sociedade que pretendemos ajudar a construir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed, São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2015.
- KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 10. ed. Campinas: Pontes, 2007.
- KOCK, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.
- _____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- _____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.
- OLIVEIRA, M. S.; TINOCO, G. A.; SANTOS, I. B. A. *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: Edufrn, 2014.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

**ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA
DOS PROGRAMAS DO GOVERNO DE INCENTIVO À LEITURA**

Camille Auatt da Silva (UENF)

camilleauatt@yahoo.com.br

Bianka Pires André (UENF)

biankapires@gmail.com

RESUMO

No auge da segunda década do século XXI nos deparamos com uma sociedade aonde a cultura letrada vem perdendo espaço para a cultura da imagem e essa preferência imagética tem feito com que o Brasil apareça em colocações nada animadoras nos rankings sobre leitura. Visto que o hábito de ler é um meio de inclusão social, sendo necessária para a formação crítica e ética dos cidadãos, a falta desta, principalmente entre os jovens, é preocupante. Entretanto, para que a leitura faça parte da rotina, é preciso que exista incentivo e principalmente acesso. Dessa forma, este trabalho tem como objetivo discutir de que forma o governo tem proporcionado aos alunos e alunas da rede pública de ensino o acesso aos livros e para tanto, alguns programas e ações do governo que já existiram ou ainda existem com a finalidade de fomentar a leitura entre os jovens serão discutidos.

Palavras-chave: Leitura. PNLD. Governo. Política linguística. Política educacional.

Nos últimos anos, pesquisas realizadas a fim de identificar a leitura no Brasil apontaram que o país ainda está muito defasado nessa habilidade. Em rankings mundiais o país se encontra muito atrás das grandes potências, o que é um dado preocupante, pois uma sociedade que não lê consequentemente é uma sociedade composta por indivíduos que não têm destreza para atuar como cidadãos. Visto que a leitura e a escrita são libertadoras, capazes de apresentar o mundo a quem a pratica, pode-se dizer que temos uma parcela da população presa a ideias de terceiros, incapazes de produzir o seu próprio conhecimento e opinião.

Perante essa realidade, surge o questionamento: “O que o governo, através das políticas públicas, tem feito para mudar essa realidade?” A princípio, é preciso compreender o conceito de políticas públicas. De acordo com Souza (2006) “não existe uma única, nem melhor definição sobre o que seja política pública” (SOUZA, 2006, p. 40), porém Saraiva (2000) expõe que

Trata-se de um fluxo de decisões públicas, orientado a manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade. Decisões condicionadas pelo próprio fluxo e pelas reações e modificações que

elas provocam no tecido social, bem como pelos valores, ideias e visões dos que adotam ou influem na decisão. É possível considerá-las como estratégias que apontam para diversos fins, todos eles, de alguma forma, desejados pelos diversos grupos que participam do processo decisório. Com uma perspectiva mais operacional, poderíamos dizer que ela é um sistema de decisões públicas que visa a ações ou omissões, preventivas ou corretivas, destinadas a manter ou modificar a realidade de um ou vários setores da vida social, por meio da definição de objetivos e estratégias de atuação e da alocação dos recursos necessários para atingir os objetivos estabelecidos. (SARAIVA, 2000, p. 29)

Sendo assim, as políticas públicas podem ser definidas como um conjunto de ideias e ações que tem por objetivo atuar sob uma realidade, promovendo a alteração da mesma.

O governo brasileiro iniciou, por volta de 1937, a elaborar programas cujo objetivo era incentivar a leitura entre a população. Esse início pode ser considerado tardio, pois antes disso, a televisão e o rádio já tinham propagado pela sociedade como meio de obter informação, superando a cultura letrada.

Foram alguns programas e projetos criados ao longo desses anos, sendo que alguns já não existem mais e outros acontecem até hoje. Dentre os que já acabaram, temos o Instituto Nacional do Livro (1937 a 1990), o Serviço Nacional de Bibliotecas (1961 a 1969), Fundação Pró-Leitura (1988 a 1990) e o Projeto Uma Biblioteca em cada Município (1995 a 2002). Entre os que acontecem até o momento, estão a Fundação da Biblioteca Nacional (desde 1990), Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER (desde 1992), Programa Nacional Biblioteca na Escola –PNBE (desde 1997), Programa Arca das Letras (desde 2003) e o Plano Nacional do Livro e Leitura –PNLL (desde 2006).



Fonte: <<http://www.cultura.gov.br/pnll>>

A criação do Instituto Nacional do Livro (INL) foi um importante passo para o início do incentivo da leitura no país. Por cerca de 50 anos ele foi a principal instituição pública responsável pelo desenvolvimento do livro e da leitura no Brasil. Antes da implementação do mesmo, as bibliotecas existentes eram particulares e somente uma pequena parcela da população tinha acesso. Segundo Oliveira (1994)

Até os anos 30, as bibliotecas públicas tiveram como objetivo o apoio às atividades catequéticas e de ensino, a guarda e disseminação da cultura europeia, trazida para cá pelos colonizadores e servir como objeto de distinção intelectual para indivíduos ou grupos. Quaisquer que tenham sido estes objetivos, as bibliotecas públicas brasileiras constituíam um universo fragmentado e sem coordenação, atendendo a uma parcela reduzida da população e prestando um serviço de informação de limitada utilidade para uma sociedade em processo de mudança. (OLIVEIRA, 1994, p. 26)

Com o objetivo de editar, publicar e distribuir livros, implantar bibliotecas, formar recursos humanos qualificados para atuar nas bibliotecas e coordenar o Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas, nasce o INL. No momento de sua fundação, havia uma motivação de controlar os tipos de livros produzidos para que fossem “adequados” ao pensamento nacionalista. Era o Estado quem selecionava as obras que os cidadãos de bem deveriam ler (OLIVEIRA, 1994). O Instituto Nacional do Livro representa um divisor de águas em relação à edição e publicação dos livros, além de ter um papel bastante ativo na criação das bibliotecas públicas. Zita Oliveira (1994) destaca que “com a estratégia da distribuição de livros, o Instituto procurava institucionalizar a biblioteca pública, como disseminadora da cultura na sociedade brasileira” (OLIVEIRA, 1994, p. 65). Entretanto, a autora também aponta que uma das falhas do Instituto foi de não se dedicar “à formação e desenvolvimento do hábito da leitura, que deveriam ser ativados nas comunidades, concentrando sua ação na mera distribuição de obras” (OLIVEIRA, 1994, p. 71). Problema que pode ser observado até os dias atuais.

Com o objetivo de promover essa formação leitora, foi criado em 1992 o Programa Nacional de Incentivo à Leitura – PROLER e o mesmo encontra-se em funcionamento até hoje, além de alfabetizar e comprar livros, o Estado passou a ter a função de formar leitores. Sendo assim,

o PROLER foi instituído com o compromisso de promover ações de valorização social da leitura. Esse propósito envolve políticas de difusão de livros e bens de leitura destinadas a torná-los disponíveis ao maior número possível de pessoas, mas exige, principalmente, a constituição de uma política voltada à formação de leitores e de agentes de leitura. (PROLER, 2009, p. 11)

Com o objetivo de agir de forma descentralizada, o Programa conseguiu levar, pela primeira vez, políticas de incentivo à leitura a todas as regiões do país e não apenas às capitais através de parcerias realizadas com estados e municípios. (PROLER, 2009)

Após a mudança da coordenação do projeto e as crises financeiras vivenciadas pelo Programa, o foco de ação mudou. Antes baseado na ideia de Foucambert (1994) sobre a importância da “desescolarização” da leitura, o Programa atuava na formação de agentes da leitura para a promoção do hábito de ler em novos espaços públicos e privados, como hospitais, meios de transporte, praças, parques, fábricas, entre outros. Atualmente, as principais ações desenvolvidas pelo programa são: formação de uma rede nacional de incentivo à leitura; cursos de formação de promotores de leitura; assessoria para implementação de projetos de promoção da leitura; implementação da política de incentivo à leitura na Casa da Leitura, com cursos, palestras e outras atividades; criação da rede de referência e documentação em leitura; assessoria para a implantação de bibliotecas para crianças, jovens e adultos; e sistema de acompanhamento e avaliação. (PROLER, 2009)

Tendo a comunidade escolar como público alvo, sua atuação iniciou em 200 municípios e, de acordo com o relatório divulgado pelo programa referente ao ano de 2010, hoje são 70 comitês que abrangem aproximadamente 440 municípios. As ações no referido ano aconteceram em 22 estados de todas as regiões do Brasil, além do Distrito Federal. (PROLER, 2010)

Segundo o relatório, o PROLER apresentou o Plano de Ação 2011-2014 tomando por base os objetivos e resultados atingidos em 2010. Entretanto, para a implementação do referido Plano se faz necessário a ampliação do quadro profissional do PROLER e os investimentos na área tecnológica e financeira. (PROLER, 2010)

Visto que o Brasil é composto por 26 estados, pode-se dizer que o Programa atua em quase todo o país. Porém, apesar do relatório apontar algumas ações realizadas, o mesmo não aborda sobre os resultados qualitativos dessas ações. Dessa forma, se confrontarmos os resultados já apresentados anteriormente neste trabalho em relação a leitura em nosso país com os objetivos do Programa, pode-se dizer que, infelizmente, as ações estão sendo poucas ainda perante a necessidade do Brasil nessa área.

Outro programa do governo que apresenta resultados apenas

quantitativos através de valores que foram ou serão gastos é o Plano Nacional do Livro e Leitura – PNLL. Oficialmente lançado no ano de 2006 como uma iniciativa em parceria dos Ministérios da Cultura e da Educação. Segundo o MinC, a intenção com a elaboração do PNLL era gerar um planejamento de médio e longo prazo, que pudesse se tornar uma política de Estado, não se limitando à atuação no governo vigente:

Pretende-se conferir a este Plano a dimensão de uma Política de Estado, de natureza abrangente, que possa nortear e garantir alguma organicidade a políticas, programas, projetos e ações continuadas desenvolvidos no âmbito de ministérios – em particular o da Cultura e o da Educação –, governos estaduais e municipais, empresas públicas e privadas, organizações da sociedade e de voluntários em geral, buscando evitar o caráter por demais assistemático, fragmentário e pulverizado com que se têm implementado essas iniciativas em nosso país, desde, pelo menos, o início do século XIX. (BRASIL, 2006, p. 12)

O PNLL foi lançado a fim de articular os diversos projetos e programas que são ligados ao livro, à leitura e a formação dos leitores, como por exemplo, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional da Biblioteca Escolar (PNBE), bem como o PROLER, que anteriormente na década de 90, era o principal programa de leitura do Governo Federal. Sendo assim, o Plano Nacional do Livro e Leitura tem os mesmos três eixos norteadores dos outros projetos, como (1) a formação de leitores, (2) a democratização do acesso aos livros, (3) o fomento à leitura e um quarto eixo que foi acrescentado de (4) apoio à criação de livros e à cadeia produtiva do livro. Assim como o PROLER, o PNLL também visa à formação de mediadores de leitura.

Em relação aos valores despendidos para a realização deste projeto, podem-se destacar os que estão expostos em um folder que se encontra no *site* da Biblioteca Nacional³⁰, onde há a informação que para atingir os quatro eixos, o Ministério da Cultura investiu, no ano de 2012, R\$ 333,7 milhões nos projetos e programas que integram o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). De acordo com o folder, o primeiro eixo – Democratização do Acesso – é o que mais recebeu investimento, sendo um total de R\$ 214,6 milhões.

Confrontando os dados divulgados pelo Censo Escolar 2011 onde foi apurado que na rede pública, apenas 27,5% das escolas possuem uma biblioteca sendo necessário, então, a construção de 130 mil bibliotecas até 2020 para que a Lei nº 12.244/10 seja cumprida, com a informação

³⁰ Confira em <http://www.bn.br/portal/arquivos/pdf/folder_pnll_final.pdf>

dada pelo folder cuja a pretensão do governo, no ano de 2012, era construir 81 novas bibliotecas municipais pelo Sistema Nacional de Bibliotecas Públicas é possível concluir que, nesse ritmo, a lei não será cumprida. Serão necessários muitos mais esforços por parte do governo para oferecer, ao menos, o espaço onde a leitura pode ser incentivada.

Embora todos os programas, projetos e campanhas tenham objetivos bem definidos na sua implementação, não foi possível encontrar algum relatório com dados concretos onde fosse possível observar o que, das metas propostas, foi realizado. Entretanto, infelizmente, os noticiários, o contato com a sociedade no dia-a-dia e a realidade exposta através de números a partir de pesquisas diversas feitas em nosso país evidencia que muito dinheiro é gasto, porém pouco dinheiro é investido. Dessa forma, de fato, não há como obter um resultado significativo quando se analisa o impacto qualitativo das ações, apenas quantitativos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 12.244, de 24 de maio de 2010. Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do país. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Poder Executivo, Brasília, 25 de maio 2010. Seção 1, 2010.

_____. Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional. Programa Nacional de incentivo à leitura (PROLER). *PROLER: concepções e diretrizes*. Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://www.bn.br/proler/imagens/PDF/cursos3.pdf>> Acesso em: 20-08-2014.

_____. Ministério da Cultura, Fundação Biblioteca Nacional. Programa Nacional de incentivo à leitura (PROLER). *Relatório 2010*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <<http://proler.bn.br/Relat%C3%B3rio%20Final%202010.pdf>> Acesso em: 21-08-2014.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 20-08-2014.

FOUCAMBERT, Jean. *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artmed,

1994.

OLIVEIRA, Z. C. P. *A biblioteca “fora do tempo”: políticas governamentais de biblioteca pública no Brasil, 1937-1989*. 1994. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação). – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SARAIVA, Enrique; FERRAREZI, Elizabeth. *Políticas públicas: coletânea*. Brasília: ENAP, 2006, 2 vol.

SOUZA, Celina. Políticas públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, n. 16, p. 20-45, jul/dez. 2006.

**PROJETOS INTERDISCIPLINARES DO PIBID/LETRAS/UERR
NA ESCOLA ESTADUAL MAJOR ALCIDES**

Rainya Carvalho de Oliveira (UERR)

rainyacarvalho@gmail.com

Antonia Sandra Lopes da Silva (UERR)

sandrajaine2@gmail.com

Elzilei Almeida (UERR)

elzilei.it@hotmail.com

Alessandra de Souza Santos (UERR)

alessandradess@gmail.com

RESUMO

Este trabalho surgiu motivado pelas atividades desenvolvidas em conjunto entre os acadêmicos da Universidade Estadual de Roraima – UERR, do curso de letras/inglês (conhecidos como pibidianos), a Escola Estadual Major Alcides, sobre a orientação da professora supervisora, Elzilei Almeida, e professora coordenadora Alessandra Souza dos Santos, responsável do curso citado. O trabalho tem como objetivo mostrar através de análise de dados, como acontece essa interação entre as disciplinas e os projetos que a escola desenvolve com professores, acadêmicos do PIBID Letras, alunos da referida escola e demais colaboradores. Fazenda (1993) “esclarece que a interdisciplinaridade é um meio que favorece a aprendizagem do aluno dos conhecimentos escolares para ampliar sua compreensão da realidade”. Nessa visão, o referente trabalho vem conceituando os pontos destacados no tema e sua relevância no âmbito escolar. Para fundamentar essa pesquisa ancoramos este trabalho nos conceitos de Ivani Fazenda (1993), Jairo Carlos (2006), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 e outros. Nesse contexto apresentaremos a satisfação do trabalho em equipe.

Palavras-chave: Projetos interdisciplinares. PIBID. UERR.

1. Introdução

Para que haja uma descrição sobre a interdisciplinaridade é necessário que haja um contexto, e esse está inserido nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN), que ressalta a interdisciplinaridade como uma proposta de interação de acordo com a complexidade real e a necessidade de relacionar-se entre os vários aspectos dispersos a sociedade, ao aluno e ao espaço escolar.

Aplicar essa interdisciplinaridade na escola é interferir na prática tradicional e na prática atual, ou seja, há uma dificuldade entre essas práticas, pois configura uma fragmentação de conhecimento. É por meio da interdisciplinaridade, que os conteúdos de uma determinada área são ex-

plorados e servem de suporte as outras disciplinas para assim formar uma teia de conhecimentos vastos, por meios de dinamicidade.

Desse modo compete ao professor subsidiar os mais diversos conhecimentos interdisciplinares e aguçar a curiosidade no aluno e o trabalho de socialização com os colegas. De fato, os projetos coletivos desenvolvidos na escola pelos os professores funcionam para despertar no aluno sua autonomia onde possibilita seu desempenho em áreas que interferem e facilitem na formação de seu caráter como um todo.

A interdisciplinaridade tem uma forma intencional, ou seja, ela propicia o exercício investigativo, reflexivo e comunicativo do ato pedagógico, logo, o professor como mediador. Nesse caminho, o professor constrói respostas para os desafios expostos através dos projetos que são desenvolvidos de acordo com as necessidades que a escola ou a comunidade vivência.

2. *Projetos interdisciplinares/ensino médio e os PCN*

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/96) determina que o ensino médio, está incluído a educação básica, ou seja, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional caracteriza a obrigatoriedade do ensino médio como parte da educação básica, citada no artigo 21 que estabelece: "I - A educação escolar se compõe de – educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e médio e II – educação superior". (BRASIL, 1999, p. 22). Assim, podemos dizer que o ensino médio é uma etapa final de uma educação de caráter generalizado. A perspectiva é apresentar uma aprendizagem que permaneça forma continuada, considerando que a forma principal é a construção de uma cidadania em meio aos processos sociais que se modificam com o passar do tempo, ou seja, a intencionalidade é que os alunos aprendam dia após dia e que esses desenvolvam as competências básicas necessárias para irem além. "A proposta da interdisciplinaridade é estabelecer as ligações de complementaridade convergência, interconexões e passagens entre o conhecimento". (BRASIL, 1999, p. 29)

Diante do exposto, entende-se que a integração dos diferentes conhecimentos possa criar condições necessárias para que haja uma aprendizagem inovadora e motivadora, a partir do momento em que se tenha liberdade de interação entre professor e aluno na elaboração de temáticas abordadas no espaço escolar.

A interdisciplinaridade começou a ser abordada no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases, n. 5.692/71. Desde então, sua presença no cenário educacional brasileiro tem se tornado mais presente e, recentemente, mais ainda, com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/96 e com os *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Além da sua grande influência na legislação e nas propostas curriculares, a interdisciplinaridade tornou-se cada vez mais presente no discurso e na prática de professores.

De acordo com Assumpção (1991), cita o termo *inter*, um prefixo latino que significa posição, ação intermediária, reciprocidade, interação entre duas ou mais pessoas; *disciplina*, episteme, ciência, estudo crítico dos princípios, hipóteses e resultados das ciências; e *dade* (idade), sufixo latino que substantiva alguns adjetivos, atribuindo-lhes o sentido da ação, qualidade, estado ou modo de ser, Logo, disciplina, entende o autor, como uma ordem que convém ao funcionamento de uma organização.

Há vários conceitos sobre interdisciplinaridade, mas vamos nos atentar-nos que diz respeito à interdisciplinaridade no âmbito escolar. “A interdisciplinaridade propõe a capacidade de dialogar com as diversas ciências, fazendo entender o saber como um e não partes, ou fragmentações”. (FAZENDA, 1993, p. 36)

O sucesso de um trabalho interdisciplinar não está contido apenas no processo de integração das disciplinas, nas atividades da pesquisa ou na escolha da temática, mas especificamente na atitude interdisciplinar dos envolvidos na ação. Pombo (2004) “visa integrar os saberes disciplinares, e não eliminá-los, não se trata de unir as disciplinas, mas é fazer do ensino uma prática em que todas demonstrem que fazem parte da realidade do educando”.

2.1. A interdisciplinaridade no espaço escolar

Hoje é notório a interdisciplinaridade no espaço escolar, ela se faz valer na vida escolar do aluno e do professor. Pois há uma necessidade de romper a tendência fragmentadora que alguns livros didáticos ainda expõem. Vasconcelos, deixa claro que há essa interação aluno/professor.

A relação professor/aluno deve estar baseada na confiança e no afeto, condições indispensáveis à vida escolar e proveitosa. O professor deve desempenhar o papel de "modelo, guia e referencia (seja para ser seguido ou contestado)". (VASCONCELOS, 2001, p. 34)

Todos ganham com projetos interdisciplinares desenvolvidos na escola, primeiramente pelo conhecimento, os professores pela necessidade de melhorarem sua interação com os colegas e repensar sua prática docente, os alunos por estarem em contato com os trabalhos em grupos (praticando a socialização), tendo o ensino voltado para compreensão do mundo em que os cercam, assim, a escola que tem uma proposta pedagógica refletida em todos os instantes ganham parceiros que estão dispostos a ajudar também nesses projetos: a comunidade. Em geral, de certa forma essa comunidade deve estar inserida nesse contexto, pois partem dessa comunidade os alunos e os pais dos alunos, os quais são coautores (auxiliam seus filhos em pesquisas dos assuntos ou temáticas ministradas) no desenvolvimento desses projetos.

2.2. Conceituando projetos

Sabemos que para tudo ou quase tudo há conceitos, significados e características, diante disso, se faz necessário descrever aqui que a palavra projeto, vem do latim *projectu*, e que significa lançar para frente uma ideia, ou seja, o projeto é a menor unidade de um planejamento.

Desenvolver atividades com base em um projeto é uma prática atual, que vem se tornando comum em todas as áreas do conhecimento, disciplinas escolares e setores organizacionais.

Mas, especificamente na área educação esses projetos são fundamentais e essenciais para melhor desenvolver os desempenhos dos alunos, alguns projetos que se destacam são: projetos de intervenção, projeto de pesquisa, projeto de ensino, projeto de ação e outros. Cada um com sua especificidade.

Sabemos que esses tipos de projetos realmente fazem a diferença na vida do professor e em especial a do aluno também, pois o caminho que esse aluno percorre para desenvolver essas temáticas expostas pelo professor é que possibilita o conhecimento em diversas áreas, assim o aluno vivencia novos conhecimentos ‘brincando’ através da arte, cultura, música, esporte, dança. Valorizar o trabalho em grupo é promover a interdisciplinaridade.

3. PIBID: o que é?

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID é um programa que de fato incentiva e capacita através de vários projetos que as Universidades oferecem em conjunto com Escolas Públicas para aprimorar o desempenho de cada acadêmico e assim a formação de professores para a educação básica. Visando a integração teoria/prática (saber acadêmico/prática profissional).

Os projetos devem envolver os discentes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que possam desenvolver as atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente universitário (coordenador) e de um professor (supervisor) da escola cadastrada também no programa.

3.1. Objetivos do programa

- Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- Elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;
- Inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
- Incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como conformadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e
- Contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

3.2. Como funciona?

Qualquer instituição de ensino superior que tenha interesse em participar do PIBID, deve elaborar e apresentar seus projetos de iniciação a docência CAPES, focalizando as normativas do programa.

Todas as instituições privadas e públicas podem participar dessa seleção e exclusivamente cursos de licenciaturas.

As instituições que a CAPES aprovam recebem cotas de bolsas e recursos de custeio para o desenvolvimento das atividades do projeto. Os bolsistas do PIBID são escolhidos por meio de seleções criteriosas de acordo com as regras no edital que cada Instituição elabora.

4. PIBID na UERR / acadêmicos

De acordo com as informações obtidas pelo coordenador geral do PIBID – UERR, professor Wanderley Gurgel de Almeida, no final do ano de 2009, houve uma chamada pública do Governo Federal através de um edital. E desde então, não havia nenhum programa de apoio e incentivo à formação inicial de professores, nem dentro e nem fora da UERR, logo, o professor Jairzinho Rabelo coordenou um grupo que propôs o primeiro Projeto Institucional, este projeto está validado até 2017.

Na UERR, o programa é desenvolvido desde 2010 com 39 sub-projetos já implantados, concedendo mais de 721 bolsas para acadêmicos e supervisores. Segundo o coordenador geral do PIBID-UERR, 21.630 alunos já foram acompanhados em seu processo de escolarização nas mais diversas atividades na rede pública estadual de Educação Básica nos Campi de Alto Alegre, Boa Vista, Pacaraima e Rorainópolis.

5. Contexto histórico da Escola Estadual Major Alcides

A Escola Estadual Major Alcides Rodrigues dos Santos, localiza-se no bairro Asa Branca, na cidade de Boa Vista- RR. O nome da instituição é uma homenagem à memória do oficial Major Alcides Rodrigues dos Santos, o qual era integrante da Força Aérea Brasileira, pelos relevantes serviços militares e civis prestados ao Estado de Roraima.

Desde 2008, a Escola Major Alcides, oferece duas modalidades de ensino: ensino médio regular e educação profissional de nível médio de forma integrada. Funciona nos turnos matutino e vespertino, onde atende

uma clientela com o perfil socioeconômico heterogêneo, com moradores do bairro Asa Branca e adjacentes.

A escola também participa de alguns programas do Governo Federal, como o ProEMI – (Programa do Ensino Médio Inovador), Mais Cultura, Escola Sustentável, Atleta na Escola e o PIBID – UERR, nas áreas de letras e química. Todos esses programas e projetos são desenvolvidos na escola em comum acordo, gestão escolar, coordenação pedagógica, professores e demais funcionários da escola e acadêmicos pibidianos são envolvidos para aplicar com desempenho e êxito todas essas atividades com a colaboração de todos os alunos da escola. A Escola Major Alcides, ainda desenvolve outros projetos como: Festival de Artes, Feira de Ciências e outras atividades pedagógicas considerada de extrema relevância para a construção do conhecimento científico e incentivo à pesquisa.

Para garantir a compreensão dos fundamentos científicos na teoria e prática, a escola conta com professores capacitados e comprometidos com uma educação qualificada, contam também com dois laboratórios de informática, um laboratório de ciências da natureza, biblioteca, sala de leitura e outros.

A Escola Major Alcides tem como missão assegurar uma prática educativa compatível com as necessidades do mundo contemporâneo, permitindo ao educando consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pela aprendizagem escolar, contribuindo assim para a preparação básica no mundo do trabalho e vida social.

De acordo com o projeto político-pedagógico (2010), a escola desenvolve projetos interdisciplinares, mas só em 2012, esse projeto saiu do papel e se faz presente na vida dos professores, alunos e de todos que colaboram para que esses projetos sejam o apogeu em êxito.

6. *Caminhos da pesquisa e análise de dados*

Utilizou-se para análise dos dados uma metodologia de natureza qualitativa, que possibilitasse realizar um diagnóstico mais preciso sobre os projetos interdisciplinares que a escola em questão desenvolve.

Buscou-se informações por meio de um questionário, contendo apenas 5 (cinco) perguntas abertas, que foram ampliadas por meio de entrevista informal com professores que se disponibilizaram para esclarecer

ou acrescentar algo relacionado a interdisciplinaridade que a escola ex-
põe claramente, objetivando o desempenho dos alunos.

Assim, pesquisa qualitativa procura entender, interpretar fenôme-
nos sociais inseridos em um contexto. E ela tem se preocupado com o
significado dos fenômenos e processos sociais, levando em consideração
as motivações, crenças, valores, representações sociais, que permeiam a
rede de relações sociais.

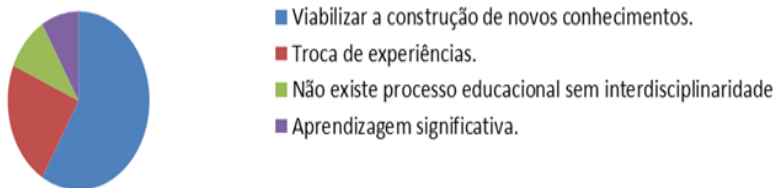
6.1. Análise dos dados

Tendo em vista o que a Lei de Diretrizes e Bases apresenta, se fez
necessário conhecer em que medida os professores se disponibilizam na
utilização de práticas interdisciplinares em suas aulas ou em projetos que
a escola desenvolve.

Os professores entrevistados nos informaram que já desenvolvem
esses projetos na escola desde 2012, vejamos nos gráficos a seguir as
respostas comparativas entre esses professores.

Gráfico 1

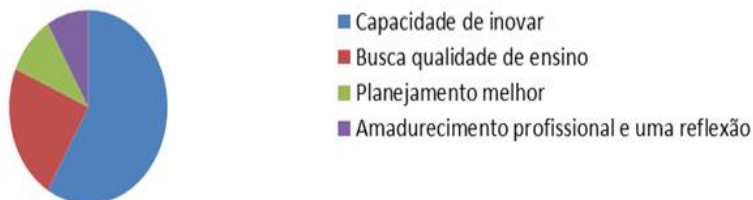
1. Com base na proposta de inovação pedagógica, a interdisciplinarida-
de pode ser considerada um ponto positivo ou negativo? Por quê?



Nessa primeira resposta dos professores em comum acordo, in-
formaram que a interdisciplinaridade é um ponto positivo porque viabili-
za a construção de novos conhecimentos e entre outros pontos que corro-
borem significativamente.

Gráfico 2

2. Que mudança de postura diante do conhecimento, o trabalho baseado nos princípios interdisciplinares lhe proporcionou?



Nesta segunda questão os professores responderam que a capacidade de inovar é o que compõe essa mudança na vida profissional – ser professor.

Gráfico 3

3. Por que trabalhar a interdisciplinaridade na escola?



A terceira questão, os professores obtiveram a seguinte resposta, que interligar os múltiplos conhecimentos é de suma relevância trabalhar a interdisciplinaridade na escola, além disso relacionar esses conhecimentos com a realidade, visa a importância para a formação dos alunos.

Figura 4

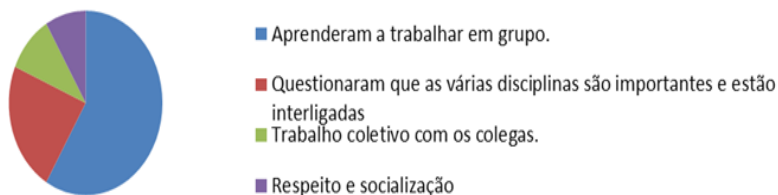
4. Em sua opinião o que supõe uma metodologia interdisciplinar?



Na quarta questão os professores responderam que o trabalho coletivo é fundamental para elaboração desses projetos e assim aplica-los com êxito aos alunos.

Figura 5

5. Em quais aspectos você considera que seus alunos evoluíram após o contato com projetos interdisciplinares?



Nesta última questão os professores responderam que os alunos aprenderam a trabalhar em grupo, esse é um ponto muito significativo porque visa de fato real o que realmente acontece nas escolas. Há uma certa dificuldade de relacionamentos entre os alunos, os colegas em sala essa questão é relevante porque hoje os próprios alunos reconhecem esse distanciamento. E que muitas vezes impedem o professor de exercer uma boa aula em grupo.

Diante as informações expostas pelos professores, podemos notar que os projetos interdisciplinares são de grandes suportes para aulas em excelências, ou seja, tudo que é feito em conjunto e interação a harmonia de elaborar bons trabalhos é perceptível na culminância dos mesmos expostos na própria escola. Essa atitude é um grande incentivo para descobertas de novos conhecimentos e despertar no aluno o prazer de se fazer conhecer através de grandes invenções que há um pouco de cada disciplina. O alicerce para o apogeu desses projetos interdisciplinares sempre será a relevância e a interação professor/aluno/escola e comunidade.

6. Considerações finais

Após este breve percurso pela interdisciplinaridade e a apresentação da relação estabelecida entre os projetos desenvolvidos em conjunto com os acadêmicos da UERR do curso de letra/inglês, podemos concluir que o trabalho por meio de projetos interdisciplinares auxilia no processo de aprendizagem dos alunos, e possibilita a junção de conhecimento e prazer.

É importante termos a consciência que o trabalho interdisciplinar é uma atividade desafiadora em nosso cenário contemporâneo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BRASIL. MEC. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC, 1997.

_____. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio: bases legais*. Brasília, 1999.

CARLOS, Jairo Gonçalves. *Interdisciplinaridade no ensino médio: desafios e potencialidades*. Disponível em:

<http://vsites.unb.br/ppgec/dissertacoes/proposicoes/proposicao_jairocarlos.pdf>. Acesso em: 22-10-2015.

FAZENDA, Ivani. *Práticas interdisciplinares na escola*. Ivani Catarina Arantes Fazenda. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Dicionário em construção: interdisciplinaridade*. São Paulo: Cortez, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 13. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar: fundamentos teórico-metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOURA, Dácio Guimarães de. *Trabalhando com projetos: planejamento e gestão de projetos educacionais*. Petrópolis: Vozes, 2006.

**RECURSOS EDUCACIONAIS
ABERTOS PARA LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS
NAS LICENCIATURAS***

Daniervelin Renata Marques Pereira (UFTM)
daniervelin@gmail.com

Joyce Vieira Fettermann (UENF)
joycejacinto@hotmail.com

RESUMO

O projeto "Recursos Educacionais Abertos para "Leitura e Produção de Textos" nas Licenciaturas" (REALPTL), financiado pelo CNPq e apoiado pela Pró-Reitoria de Pesquisa da UFTM, propõe o estudo e criação de recursos educacionais abertos (REA) voltados ao letramento de licenciandos. Ele se vincula à linha de pesquisa linguagem e tecnologia, articulando-se, ainda, à área da educação. a partir dos pressupostos da cultura livre, o projeto tem como objetivo criar e compartilhar diferentes recursos didáticos digitais, de língua portuguesa e língua inglesa, além de permitir que docentes divulguem seus materiais nos ambientes criados. Partimos inicialmente de pesquisas de recursos existentes que nos permitam chegar a potencialidades e problemas a serem considerados na criação do ambiente REALPTL. Os recursos que analisaremos aqui são *Só Português* e *Kent State University's ESL OWL (Online Writing Lab)*. Busca-se entender a temática, a articulação interna, a interface gráfica, a interatividade, a criatividade e as concepções linguísticas e pedagógicas por trás de sua construção. Para essa pesquisa, fundamentamo-nos no conceito de recursos educacionais abertos e de multiletramentos. Entre os resultados da primeira fase está a constatação do reduzido número de recursos educacionais abertos disponível para nível superior de escolaridade e a predominância da norma padrão, em perspectiva normativa, na construção dos recursos. Além disso, observa-se que a multimodalidade por si só, presente em alguns, não garante sua qualidade em relação a materiais construídos com recursos tecnológicos mais simples.

Palavras-chave: Recursos educacionais abertos. Letramento.
Língua portuguesa. Língua inglesa.

1. Introdução

A proposta aqui apresentada se insere em um projeto financiado pelo CNPq, o REALPT: Recursos Educacionais Abertos para "Leitura e Produção de Textos" nas Licenciaturas, que busca pesquisar recursos existentes e propor um espaço de compartilhamento de recursos adequados ao ensino-aprendizagem de línguas no ensino superior. Inicialmente,

* Pesquisas do Projeto REALPTL, apoiado pelo CNPq (Processo: 448832/2014-3)

a proposta era restrita aos materiais em língua portuguesa, mas atualmente contamos com pesquisadores que também colaboram para a criação e compartilhamento de recursos em língua inglesa. Dessa forma, vários pesquisadores se unem em torno da necessidade de garantir o acesso aberto a recursos educacionais que, com qualidade, auxiliem no multiletramento de estudantes, especialmente licenciandos, ou seja, futuros professores.

Conhecemos e nos filiamos a uma proposta que muito nos incentiva nas pesquisas sobre recursos educacionais abertos: o projeto recursos educacionais abertos no Brasil³¹, que reúne materiais desenvolvidos colaborativamente e disponibilizados sob licença *Creative Commons*, os quais permitem o uso dos textos desde que citada a fonte e com especificações de uso variáveis (comercial ou não, passíveis de alterações ou não). Nesse site, encontramos diversos recursos para nossa pesquisa inicial e também para fundamentar o conceito de recursos educacionais abertos. Com base na definição encontrada, tomamos “aberto” como os recursos que podem ser acessados livremente, na internet, compartilhados e redistribuídos pelos usuários.

Nossa proposta, que apresentaremos na última parte deste texto, é criar um espaço de compartilhamento de recursos educacionais abertos para ensino-aprendizagem de leitura e escrita em língua portuguesa e em língua estrangeira, espaço esse que será alimentado coletivamente, com contribuição de professores.

Como a produção do material didático é fator decisivo na qualidade de um curso, acreditamos ainda que o projeto poderá trazer uma contribuição importante para o seu público-alvo: licenciandos.

O REALPTL, projeto que apresentamos aqui, tem em vista atuar na geração, difusão e promoção de conhecimentos e na formação de profissionais conscientes e comprometidos com o desenvolvimento socioeconômico, cultural e tecnológico, proporcionando, conseqüentemente, a melhoria da qualidade da população. Essa difusão, pensamos, pode ser facilitada pelo desenvolvimento tecnológico de recursos que, acessíveis na web, trarão maior projeção e inclusão a diferentes sujeitos.

³¹ Disponível em: <<http://www.rea.net.br/site/mao-na-massa/iniciativas-rea/rea-no-brasil/>>. Acesso em 10-06-2014.

2. Primeiras pesquisas

Após uma análise de dois sites de compartilhamento de recursos educacionais abertos de vinculação mais acadêmica, o ELO e o Redigir (PEREIRA, CÉSAR, MATTE, 2015), analisaremos aqui outros dois recursos populares na internet: *Só Português* e *Kent State University's ESL OWL (Online Writing Lab)*. O objetivo de mais essas análises é aprofundar os estudos das características de recursos atualmente disponibilizados na web para auxiliar na aprendizagem da leitura e da escrita de textos e, diante dessa pesquisa, fundamentarmos a proposição de um novo espaço para o letramento em nível superior de ensino com recursos educacionais abertos.

Para abordar discursivamente esses recursos, partiremos das categorias já utilizadas em pesquisa anterior (PEREIRA, CÉSAR, MATTE, 2015): temática, articulação interna, interatividade, interface gráfica, criatividade, concepção linguística e concepção pedagógica. Essas categorias serão analisadas discursivamente, buscando identificar e compreender os sentidos por trás das escolhas e por trás do modo de dizer do enunciador.

A seguir, trazemos uma descrição geral do primeiro recurso analisado:

1º Recurso: *Só Português* (veja a Fig. 1 abaixo)

Endereço: <<http://www.soportugues.com.br/>>.

Responsável: Grupo Virtuous.

Proposta geral: compartilhamento de conteúdos, exercícios, provas *online*, artigos, jogos, curiosidades, conjugador de verbos, fóruns de discussão, entre outros.

Língua: Português.

Características do ambiente: a plataforma oferece recursos interativos para compartilhamento de recursos criados pelo grupo responsável pelo site. Os usuários podem sugerir, pelo fórum, tópicos a serem tratados, dúvidas, etc.

Quinta-feira, 26 de Novembro de 2015

Seja bem-vindo ao portal **Só Português!**

Você está acessando o site de língua portuguesa que mais cresce no Brasil! Aqui você encontrará inúmeras páginas com conteúdos, exercícios, provas online, artigos, jogos, curiosidades, fóruns de discussão e muito mais.

Definitivamente, este é o portal que fala a sua língua!

Para ter acesso ao nosso **conteúdo exclusivo**, basta você fazer o seu cadastro gratuitamente, preenchendo o formulário abaixo.

Cadastro Gratuito

Preencha os campos abaixo

- Nome completo:
- Tipo de usuário:

Faça o Login

Usuário:

Senha:

[Esqueceu a senha?](#)

Está com problemas para entrar no site? [Clique aqui](#) para saber como verificar suas configurações.

Material de Apoio

- Sobre a Gramática
- Morfologia
- Sintaxe
- Fonologia
- Semântica
- Estatística
- Redação

Pratique

- Exercícios Resolvidos
- Provas de Vestibular
- Provas On-line

Ajuda

- Lairis de Português
- Área dos Professores
- Comunidade
- Fórum
- Dicas de Português
- Dúvidas Frequentes
- Qual é o Gênero?
- Conjugador de Verbos

Entretenimento

- Jogos
- Maltreatando a Língua
- Fala Popular
- Expr. Redundantes
- Pérolas Gramaticais

Fig. 1: página principal do site *Só Português*.

Fonte: <<http://www.soportugues.com.br/>>. Acesso em: 26-11-2015.

Feita essa primeira apresentação, a seguir analisamos o recurso de acordo com as categorias selecionadas:

Sobre a *temática* do site *Só Português*, podemos dizer que a página apresenta uma grande diversidade de materiais ao usuário: origens de palavras e expressões, destaques, curiosidades e notícias sobre a língua portuguesa, expressões idiomáticas, buscando sanar dúvidas e perguntas frequentes sobre o idioma. O portal se define como de ampla abordagem, como percebemos na afirmação: “Definitivamente, este é o portal que fala a sua língua!”³². Os materiais analisados se encontram na proposta de auxílio às dificuldades de uso das regras da norma padrão, no que diz respeito à gramática e convenções da escrita. Como exemplo, podemos

³² <<http://www.soportugues.com.br/>>. Acesso em: 29-11-2015.

citar a lista de exercícios corrigidos na área de sintaxe, como mostrado na Fig. 2:

Exercícios Resolvidos de Sintaxe

1. Dê a função sintática dos termos assinalados pelas aspas: "O lucro", que é um dos incentivos do sistema, foi "excelente".

- a) objeto direto - adjunto adverbial.
- b) sujeito - predicativo do sujeito.
- c) sujeito - predicativo do objeto.
- d) predicativo do sujeito - predicativo do objeto.

Resposta

Fig. 2: exercício do site *Só Português*. Fonte: <<http://www.soportugues.com.br/secoes/exercicios.php?indice=2>>.

Quanto à *articulação interna*, os conteúdos apresentam coerência pela recorrência da abordagem de tópicos vinculados à temática privilegiada. Podemos observar que, mesmo em casos em que há uma referência a variedade linguística na fala, ela é tomada como “desvio”, “deslize”, como na página “pérolas gramaticais”: “É importante observar que tanto a fala como a escrita estão sujeitas à ocorrência desse tipo de ‘deslize’, e que as ‘pérolas’, muitas vezes, são proferidas por descuido (ou mesmo desconhecimento da forma correta) por parte do emissor”.³³

A *interatividade* se manifesta, por exemplo, pelo acesso às “dúvidas frequentes”, página com respostas a possíveis questionamentos que possam surgir; pela página “fale conosco”, “fórum de discussão” e “coluna dos usuários”, em que se incentiva: “Clique aqui para enviar o seu texto!”. Além disso, em termos tecnológicos, podemos dizer que os recursos buscam empregar todos os tipos de ferramentas digitais para “automatizar” as respostas, os *feedbacks*, a ilustração e exemplificação pelo uso de várias linguagens. No *link* “provas online”, pode-se escolher a área de interesse, gerar questões, marcar as corretas e conferir o resultado de uma forma bem simples. O site oferece ainda um acesso especial ao professor por um *link* que leva à seguinte mensagem:

Cadastro de Professores

Se você é professor, pode criar seu cadastro no **PRAL** e utilizar gratuitamente os recursos de nosso site. Por exemplo, você poderá:

³³ <<http://www.soportugues.com.br/secoes/perolas/>>. Acesso em: 29-11-2015.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

- Cadastrar suas turmas e alunos
- Divulgar materiais (trabalhos, notas, datas, exercícios...)
- Manter contato com alunos e professores de todo país
- Utilizar nosso banco de questões
- Gerar provas online para os alunos
- Criar jogos para os alunos, através de nossas ferramentas
- ...e muito mais.

Atenção:

- Cada professor poderá criar somente um cadastro no PRAL, que será identificado pelo seu **E-mail**.

Fonte: <<http://www.pral.com.br/Prof.php>>.

Os alunos, por sua vez, podem:

- comunicar-se com seus professores
- fazer amizades
- escolher as cores do seu perfil
- escrever um miniblog
- consultar suas notas e obter materiais
- ver as datas importantes de suas turmas
- criar sua agenda e compartilhar compromissos
- participar de jogos e testes online
- cadastrar seu currículo
- ...e muito mais!

Fonte: <<http://www.pral.com.br/Prof.php>>.

Essa participação é estratégica para o site, pois amplia seu repertório e garante a interação contínua no site.

Na *interface gráfica*, podemos observar opções cada vez mais populares para a aprendizagem de línguas, como os hipertextos, que estão todos (os consultados) em perfeito funcionamento. A imagem de fundo do site é de tom marrom, imitando a textura de uma estante de madeira, em que se vê livros. No menu da direita, é possível visualizar publicidades de materiais, como CD e livros, de dicionários, jogos e exercícios de língua portuguesa. Por essa interface, que muito facilita o acesso e con-

vida o usuário à exploração do site, encontramos coerência com o projeto *Só Português*.

Embora focado em aspectos formais da língua, podemos identificar *criatividade* no modo como o site faz uso de imagens para ilustrar algumas seções da página, na variedade de atividades pelas quais o usuário pode ter contato com a língua portuguesa, incluindo adivinhas, em “qual é a expressão”; “humor na língua” e “trava-línguas”.

Pela análise das categorias anteriores e outras observações, podemos perceber tendências que manifestam uma *concepção linguística*: a língua e sua norma padrão, a qual deve ser treinada por diversos recursos. Entretanto, as variedades não padrão, como vimos, são tratadas como “desvio” e “deslize”, o que vai de encontro com a valorização dada a toda variação como inerente à língua, de acordo com a sociolinguística. Quanto à *concepção pedagógica*, o menu esquerdo do site nos oferece alguns indícios: ele é organizado em “material de apoio”, “pratique”, “ajuda”, “entretenimento” e “diversos”. Essa divisão nos sinaliza que para a aprendizagem da língua é preciso teoria, prática e um espaço para aprender por diversão e a partir de flexibilidade para abranger outros aspectos, muitas vezes por sugestão dos usuários do site. Dessa forma, o site afirma os valores de diversidade, formalidade e complementaridade que seus recursos podem significar.

2º Recurso: *Kent State University's ESL OWL (Online Writing Lab)* (Veja **Fig. 3** e **Fig. 4** abaixo)

Endereço: <<http://dept.kent.edu/english/eslowl/>>.

Responsável: Centro de escrita do Departamento de Língua Inglesa da *Kent State University*.


Proposta geral: compartilhamento de conteúdos, exercícios e outros recursos que facilitam e estimulam a escrita em inglês de estudantes desde a graduação até o doutorado.

Língua: inglês.

Características do ambiente: ao clicar nos links disponibilizados pelo site, o usuário pode encontrar materiais que o ajudarão a conhecer a língua inglesa por meio de dicas e exercícios. Ainda, é possível colocar o aprendizado adquirido em prática, começando a escrever o próprio texto.

Ressalta-se que várias páginas estão fora do ar, o que provavelmente se deve a problemas de atualização do site.

Kent State University's ESL OWL
(Online Writing Lab)
A Free Electronic Writing Center for Kent State's Second Language Writers



Here to [E-Write](#) pages to the OWL
(You cannot be a Kent State Student to submit a paper)

Mission
At the ESL Online Writing Lab (ESL OWL), tutors can connect with Kent State second language writers at almost every discipline and at every level of education, from undergraduate to doctoral students. We are willing to assist you at any stage of the writing process on any writing assignment. We will not edit your work for you, but we can offer suggestions for you to consider. Some things we can help you with are:

- Brainstorming how you will approach your writing;
- Sharpening the focus of your writing;
- Revising and improving your writing, including organization and clarity;
- Using and formatting outside sources effectively;
- Strengthening different sections of your writing;
- And identifying and correcting your own sentence-level errors.

Resources
Click [here](#) to find links to other websites that may be helpful for you as you write.

Tutors
ESL OWL tutors are graduate teaching assistants in the English Department who are working on advanced degrees in either Teaching English as a Second Language or in academic English use. They are all experienced writers and writing teachers, and they are interested in working with second language writers on improving their writing processes and products.

[Kent ESL Center](#) [ESL Writing Center](#) [Dept. of English](#) [Resources](#)

For questions or concerns, please contact Dr. Billings at billings@kent.edu.

[Writing tutors connect with this resource](#)

For a Beginning Writer (<http://uowl.english.kent.edu/uowlandowls/general/index.html>)

Fig. 3: página inicial do site KSU ESL OWL.
Fonte: <<http://dept.kent.edu/english/eslowl/>>.

Grammar

KSU's Writing Center

(<http://dept.kent.edu/english/WritingCent/writingcenter.htm>)

Diana Hacker's website has many helpful exercises.

(<http://www.dianahacker.com/writersref>)

Purdue's OWL website has many useful tips and exercises. (<http://owl.english.purdue.edu/handouts/esl/index.html>)

- Articles (<http://owl.english.purdue.edu/handouts/esl/eslart.html>)
- Commas (http://owl.english.purdue.edu/handouts/grammar/g_comma.html)
- Subject-verb agreement (<http://owl.english.purdue.edu/handouts/esl/eslsubverb.html>)
- Non-count nouns
 - with plurals, articles, and quantity words (<http://owl.english.purdue.edu/handouts/esl/eslcount.html>)
 - with articles and adjectives (<http://owl.english.purdue.edu/handouts/esl/eslcount2.html>)
- Determiners (<http://www.ucl.ac.uk/internet-grammar/determiners/detn1.htm>)
- More on punctuation (<http://owl.english.purdue.edu/handouts/index2.html#punctuation>)
- Colon, semicolon, parenthesis, dash, quotation marks, and italic (http://owl.english.purdue.edu/handouts/grammar/g_overvw.html)
- Prepositions:
 - of direction (to, on, in) (<http://owl.english.purdue.edu/handouts/esl/eslprep.html>)
 - of location (at, in, on) (<http://owl.english.purdue.edu/handouts/esl/eslprep2.html>)
 - of time and place (<http://owl.english.purdue.edu/handouts/esl/eslprep4.html>)
 - of spatial relationship (<http://owl.english.purdue.edu/handouts/esl/eslprep3.html>)
- Phrasal verbs (<http://owl.english.purdue.edu/handouts/esl/eslphrasal.html>)
- Passive verbs (http://owl.english.purdue.edu/handouts/grammar/g_actpass.html)
- Transitions (http://owl.english.purdue.edu/handouts/general/gl_transition.html)

For a Beginning Writer (<http://owl.english.purdue.edu/handouts/general/index.html>)

Fig. 4: página de recursos gramaticais do site KSU ESL OWL.

Fonte: <<http://dept.kent.edu/english/eslowl/>>.

Feita essa breve apresentação, sintetizamos a seguir, a análise pelas categorias escolhidas, como fizemos com o recurso *Só Português*:

Temática: a página é voltada para o ensino e a prática da escrita em inglês para estudantes universitários.

Articulação interna: os conteúdos são disponibilizados de acor-

do com o objetivo e a temática da página, todos voltados para a escrita em inglês.

Interatividade: é possível que o usuário interaja com um professor por meio de envio de e-mail (*For questions or concerns, please contact Dr. Rilling at rrilling@kent.edu*). Também é possível enviar textos escritos para que sejam corrigidos por professores de universidades, pelo e-mail eslowl@kent.edu.

Interface gráfica: o site apresenta página simples, em .html, com *links* para outras páginas, em que se podem encontrar informações para a aprendizagem da escrita em língua inglesa.

Criatividade: o site não faz muito uso de variadas linguagens para ilustrar as páginas. O *template* do site também é simples, o que demonstra pouca atenção à forma das informações no site. Há vários tópicos, seguidos de descrição e *links*, em um texto verbal escrito contínuo. No entanto, oferece aos alunos variados recursos que os ajudam a escrever diferentes formatos de textos, o que lhes auxilia durante seus cursos.

Concepção linguística e concepção pedagógica: a sequência de recursos propostos se baseia em questões gramaticais e discursivas, o que leva o estudante a adequar seus escritos à modalidade formal do idioma, podendo utilizá-los no meio acadêmico. A concepção pedagógica implícita é a valorização do ensino-aprendizagem com base em teoria e prática no contato com o objeto de conhecimento.

3. *Proposta do REALPTL*

O REALPTL, ambiente adaptado a partir de projetos anteriores: "Português Livre" e "Gramática Online", tem como objetivo compartilhamento aberto de recursos educacionais, que podem ser utilizados em sua totalidade, por meio da reutilização, adaptação e recriação das mesmas pelos licenciandos e professores, desde que a fonte seja citada.

A proposta do REALPT não é, então, totalmente nova. Na verdade, segue a tendência dos Recursos Educacionais Abertos e da Educação Aberta já em desenvolvimento (SANTOS, 2012), além de retomar iniciativas anteriores em desenvolvimento por nós, pelos projetos já citados.

O "Português Livre"³⁴ atualmente tem o formato de blog de compartilhamento de informações sobre língua portuguesa, incluindo *softwares* educativos livres e slides sobre aspectos linguísticos. Esse blog é uma iniciativa do grupo "Texto Livre"³⁵, do qual fazemos parte.

Recentemente, também no âmbito desse grupo, nasceu o projeto "Gramática Online"³⁶: um espaço de suporte pedagógico ao estudo da norma gramatical da língua portuguesa numa perspectiva individual e autônoma, de maneira que os alunos possam ser encaminhados ao material relativo a cada problema específico, podendo estudar sem o acompanhamento da equipe, de forma proativa. Conforme descrito por Pereira, Leal e Matte (2015), o programa "Gramática Online" surgiu no âmbito da disciplina online de "Leitura e Produção de Textos" que atendia a estudantes e a funcionários de todas as unidades da UFMG. Por isso, seu compromisso com a capacitação de alunos no que tange à leitura e à escrita de textos acadêmicos em diferentes gêneros textuais se tornava muito mais relevante.

A associação aos recursos educacionais abertos (REA) surge, portanto, como uma proposta coerente com a dos projetos "Português Livre" e "Gramática Online" por compartilharem a mesma filosofia da "Cultura Livre", baseada na liberdade de distribuir e modificar trabalhos e obras criativas livremente.

Destaca-se, nessa proposta que agora nos guia, o desejo de que os recursos disponibilizados sejam mais diversificados e tenham foco no letramento, ou melhor dizendo, nos multiletramentos.

Rojo (2010) explica que o conceito de multiletramentos foi criado pelo Grupo de Nova Londres como resposta à questão sobre as práticas letradas escolares diante das inúmeras mudanças no cenário contemporâneo, que aumentou a diversidade cultural e linguística nas salas de aula. Para o Grupo, segundo a autora, "multi" aponta para duas direções: multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos e multiculturalidade e diversidade cultural. Nesse contexto, a pedagogia dos multi-

³⁴ <<http://portugueslivre.org/blog/>>. Acesso em: 29 nov. 2015.

³⁵ O "Texto Livre" é um grupo de suporte à documentação em Software Livre e desenvolvimento de Software Livre Educacional, sediado no Laboratório SEMIOTEC da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais. Site oficial: <<http://www.textolivre.org/site/>>.

³⁶ <http://www.textolivre.org/aplicacoes/gramatica_online/>. Acesso em: 29 nov. 2015.

letramentos vai além da linguagem verbal como modo de representação. Segundo Rojo (2010: 29):

Os multiletramentos exigem um tipo diverso de pedagogia, em que a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais.

Os multiletramentos, como práticas sociais de mobilização da leitura e da escrita, são entendidos, assim, como experiências que variam no tempo e no espaço a partir de um olhar lançado para as práticas das comunidades linguísticas locais, reconhecendo as várias agências de letramento presentes, em direção à produção crítica de eventos linguísticos mais monitorados, como os gêneros acadêmicos, literários, entre outros. Espera-se, dessa forma, que os sujeitos se tornem competentes para transitar entre os gêneros, tipos textuais, empregando o registro formal e/ou informal, de acordo com as peculiaridades do contexto.

Diante dessa explicação, consideramos que o "Português Livre" precisa ampliar a proposta dos recursos que tratam apenas de tópicos gramaticais para outros em que o texto e o discurso tenham ênfase. As questões gramaticais continuarão a ter espaço, pois são importantes para situações em que se precisa de material confiável para esclarecer dúvidas, mas outros materiais em que a gramática esteja presente em situações contextualizadas terão nosso foco. A equipe específica do "Gramática Online" também trabalha nesse sentido, tendo em vista ampliar o material de gramática para abarcá-la também no sentido da textualidade. Além disso, a abertura para outras línguas se faz necessária, o que enriquece sobremaneira a proposta.

Para o novo espaço online, foi idealizada a inclusão de abas para as línguas (por enquanto: português e inglês) e, dentro delas, opções para cada tópico, "Gramática Online" e "Leitura e Escrita", divididos em duas partes principais: "Discussão" e "Atividades". Os *softwares* educativos livres poderão ser acessados pelo link "Acesso", além de apresentarem opções para "Tutorial e "Discussão", onde os usuários poderão tirar dúvidas, sugerir mudanças, se inserir na equipe de desenvolvimento, etc. O espaço de discussão em todas as abas será de extrema importância para que o diálogo com os usuários não se perca com a troca do blog pelo site. Por meio do link "login", o usuário poderá se cadastrar e compartilhar no site seu material sob licença *Creative Commons*, o que garantirá a identificação e atribuição da autoria, bem como as permissões que outros usuários terão sob o material. No link "créditos" estarão disponíveis todos os

nomes dos colaboradores e pelo link “contato”, os usuários poderão escrever para os mantenedores do projeto para dúvidas, sugestões etc. A seguir, essa proposta, que intitulamos provisoriamente de “Língua Live”, pode ser melhor compreendida pelo esquema que elaboramos:

Língua Livre - REA para Multiletramentos (título provisório)

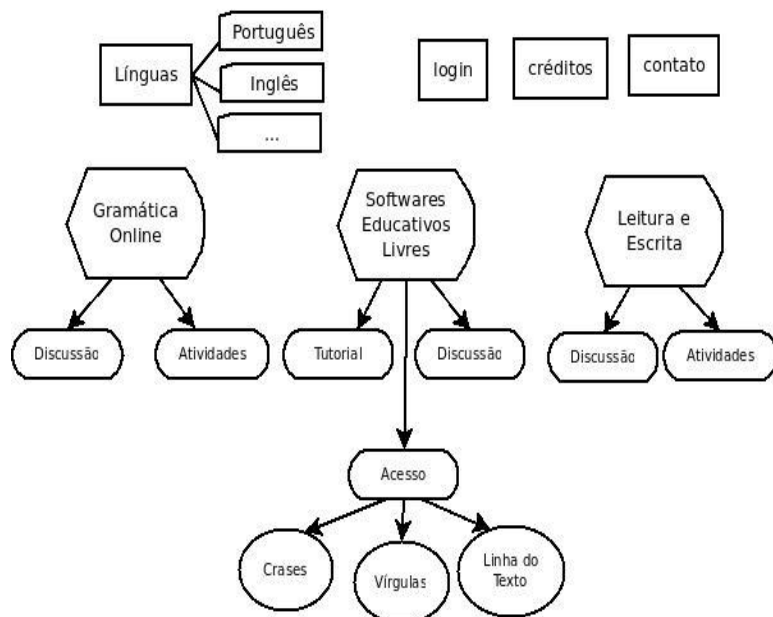


Fig. 5: fluxograma da nova proposta para o sítio do "Português Livre".

Destaca-se que a reformulação do espaço do "Gramática Online" continuará tendo por infraestrutura *softwares* livres e abertos, baseados – *softwares* e conteúdos – em licenças livres e compartilhados no modelo da educação aberta.

Além disso, consideramos relevante nos apropriarmos de estratégias de “gamificação” (a partir de jogos) para dar maior dinamicidade e atratividade aos recursos, como: *feedback* constante, desafio motivador das atividades, estímulo à criatividade e diversão no processo de ensino-aprendizagem.

Essa proposta, ainda em discussão e aberta a alterações, pretende atender aos objetivos delineados desde o início para o "Português Livre",

e só parcialmente realizado, para o "Gramática Online" e para a proposta mais ampla do projeto REALPTL.

Esse site será ainda fundamentado nas análises que temos feito de outros recursos educacionais existentes, como as que fizemos dos sites ELO e Redigir (PEREIRA, CESAR, MATTE, 2015) e, aqui, do *Só Português* e do Kent State University's ESL OWL (Online Writing Lab), o que contribuirá para partirmos de pontos fortes que eles nos permitirem depreender e resolver problemas que atualmente observamos em sua formulação.

4. Considerações finais

As análises feitas dos sites *Só Português* e *Kent State University's ESL OWL (Online Writing Lab)* nos mostram que há variados recursos educacionais disponibilizados, com diversidade de estratégias pedagógicas para alcançar a meta em comum: aprendizagem da norma padrão da língua em foco.

Especialmente o *Só Português* nos ensina que é preciso ampliar as possibilidades de atividades para acesso à língua e estabelecer um espaço continuamente aberto para diálogo com o público. Entretanto, também precisamos ampliar o espaço de reflexão das variedades não padrão da língua, o que não encontramos nos sites analisados. Também há poucas opções para facilitar o compartilhamento de recursos por professores e ausência da indicação de autoria de cada material dos sites. Precisamos ressaltar que o desenvolvimento tecnológico do site não é suficiente em si e sempre deve ser associado a um trabalho crítico do conteúdo. *Kent State University's ESL OWL* também é um bom exemplo para os recursos em língua inglesa no REALPTL, com a exploração de diversos exercícios gramaticais e textuais, mas demonstrou fragilidades em sua parte formal e na manutenção dos links.

Essas observações nos ajudam a identificar brechas nos sites e reforçar qualidades necessárias para o objetivo do REALPTL. Dessa forma, avançamos no sentido de levantar recursos educacionais que possam ser usados por estudantes do ensino superior, suas qualidades, problemas e, assim, fundamentar as decisões para o ambiente que está em planejamento para nosso projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

PEREIRA, D. R. M.; CÉSAR, D. R.; MATTE, A. F. M. Recursos educacionais abertos para leitura e produção de textos nas licenciaturas. *Anais do V SIMELP*. Lecce, Itália, 2015.

PEREIRA, D. R. M.; LEAL, K.; MATTE, A. C. F. Texto livre: práticas de ensino-aprendizagem pelas tecnologias digitais. *Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância*, vol. 14, p. 71-86, 2015. Disponível em:

<[http://www.abed.org.br/revistacientifica/ Brazilian/2015/05_TEXTO LIVRE_METODOLOGIA.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Brazilian/2015/05_TEXTO LIVRE_METODOLOGIA.pdf)>. Acesso em: 28-11-2015.

SANTANA, B; ROSSINI, C; PRETTO, N. de L. (Orgs.). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012.

SANTOS, A. I. dos. Educação aberta: histórico, práticas e o contexto dos recursos educacionais abertos. In: SANTANA, B; ROSSINI, C; PRETTO, N. de L. (Orgs.). *Recursos educacionais abertos: práticas colaborativas políticas públicas*. Salvador: Edufba; São Paulo: Casa da Cultura Digital, 2012, p. 71-89.

ROJO, Roxane Helena Rodrigues. Alfabetização e letramentos múltiplos: como alfabetizar letrando? In: RANGEL, Egon de Oliveira; ROJO, Roxane Helena Rodrigues. (Coords.). *Língua portuguesa: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010, p. 15-36.

REFLEXÕES SOBRE O SIGNIFICADO DO VERBO “OBRAR” NO POEMA DE MANOEL DE BARROS

Luciene Cristina Paredes Müller (UEMS)

lucienepar.muller@gmail.com

Adriana Pereira Santana (UFMS/FUNLEC)

profdrlica@yahoo.com.br

RESUMO

Compreender o significado de uma palavra em um texto depende do contexto e da intenção do autor ao utilizá-la. Devemos estar atentos a essa colocação, pois o léxico tem plurissignificação, o que nos abre um leque de interpretações. Nesse sentido, podemos citar as intenções presentes nos tipos textuais, no caso do *corpus* deste artigo, temos um poema, em que a palavra explorada nos apresenta a diversidade de seu significado, usado com maestria. Com esse intuito, o presente artigo apresentará as diferentes formas de aplicação de uma palavra em um texto, as mudanças de significado, bem como a criatividade do autor em trabalhar em seus poemas. Com esse intuito, utilizaremos o *Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras*, que tem como organizador o professor, gramático e filólogo Evanildo Cavalcante Bechara, que apresenta nessa obra 28.805 verbetes, do ano de 2011, fazendo um paralelo entre o significado dicionarizado do verbo “obrar”, do poema de Manoel de Barros e o sentido criado pelo poeta.

Palavras-chave: Léxico. Significado. Obrar.

1. Introdução

Ao lermos um texto sempre criamos uma expectativa em relação ao seu conteúdo, a que informações vamos encontrar, ao conhecimento a mais que iremos adquirir ou simplesmente ao deleite de uma poesia em sua mais singela significação, intenção de nos levar a um mundo insólito, em que estão presentes as fantasias mais escondidas do autor. Nesse sentido, compreender o léxico em um poema pode parecer um desafio, visto que, o significado de uma palavra depende da intenção de quem o escreveu. Com essa proposta, este artigo tem como objetivo apresentar o sentido denotativo, real, literal da palavra “obrar”, selecionada no poema de Manoel de Barros, além de explorar os diversos sentidos criados pelo autor apresentado no contexto da poesia.

Assim, sobre sentido denotativo, o entendemos como “o elemento estável, não subjetivo e analisável fora do discurso, da significação de uma unidade léxica”. Esse conceito nos remete ao real significado de uma palavra, o sentido encontrado no dicionário, que na maioria das ve-

zes é encontrado em textos informativos, jornalísticos e em receitas médicas.

Já o sentido conotativo é “constituído por seus elementos subjetivos ou variáveis, segundo os contextos”. Também entendida “como o que a significação tem de particular para um indivíduo ou para um dado grupo no interior da comunidade”.

Percebemos a diferença entre esses dois conceitos, o sentido conotativo tem uma intenção figurativa, ou seja, a palavra apresenta um significado fantasioso em relação ao seu real significado. É encontrado, geralmente, em poemas, letras de músicas, entre outros.

Nesta pesquisa faremos um paralelo entre o sentido denotativo e o sentido conotativo, figurado, não usual da lexia “obrar” no poema com mesmo nome, de autoria de Manoel de Barros.

Com esse intuito a autora Lajolo nos afirma que

Poemas parecem empurrar seus leitores para um estado de meditação para muito além da palavra. Parece aconselhar (como uma piscadela) o leitor a não tomar ao pé da letra, literalmente, tudo o que lê nos versos, pois poeta imagina, cria, incentiva... Inventa anjos esbeltos que trocam trombetas e atribuem destinos... (LAJOLO, 2010, p. 24)

Já segundo Michaelis, poema é:

1 Obra em verso. 2 Composição poética do gênero épico, mais ou menos extensa e com enredo. 3 Epopeia. 4 Obra em prosa em que há ficção e estilo poético. 5 Assunto ou coisa digna de ser cantada em verso. P. épico: narração poética de uma empresa ou feito grande e interessante, em que intervêm entes sobrenaturais; epopeia. P. heroico: narração em verso de um acontecimento histórico. P. sinfônico: peça orquestral num só movimento e de caráter descritivo. Dim irreg: poemeto. (MICHAELIS, 2009)

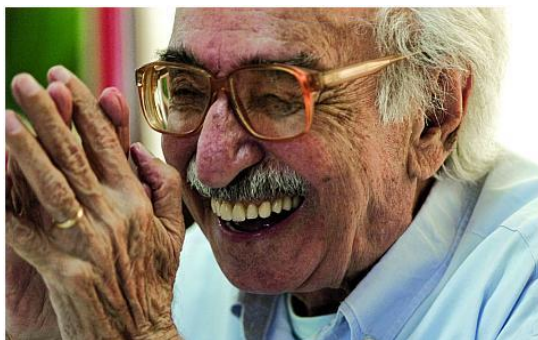
Com esse intuito, em um poema, o autor procura desmistificar o sentido real da palavra, muitas são as variedades empregadas, alguns poemas contam com musicalidade, rimas, paralelismos ou, simplesmente, outros tratam de um assunto comum criado de forma fantasiosa, transpondo um significado o qual nunca imagináramos, modificando e inovando, criando neologismos.

Percebemos que inventar, “criar” novos significados ou, simplesmente, resgatar alguns não tão usuais depende de muitos fatores, desde a aceitação popular, que é responsável por esse processo, visto que tudo se inicia na fala e nos diálogos, no momento de comunicação e seu uso torna-se frequente, sendo incorporado a um número cada vez maior de pes-

soas, até que passa a fazer parte de um contexto.

Nesse sentido, o objetivo deste artigo se restringe à apresentação do significado da palavra “obrar” no dicionário fazendo um comparativo com seu significado no contexto do poema, procurando resgatar um significado não tão presente e/ou de conhecimento atual.

2. *Manoel de Barros*



*“Meu fado é de não entender quase tudo,
Sobre o nada eu tenho profundidades”*

Manoel Wencelaus Leite de Barros, nascido na cidade de Cuiabá, no dia 19 de dezembro de 1916, encantou com seus poemas não só os brasileiros, mas, de certa forma, conquistou o público internacional com sua simplicidade de criação e exploração das coisas mais simples, transformando-as em grandiosas. Por esse motivo, foi vencedor de dois prêmios Jabutis, nos anos de 1990 e 2002.

Sua obra baseia-se na natureza pantaneira e lembranças de sua infância, mostrando-nos o mais belo encontrado e inventado nas sutilezas das coisas “desimportantes”, ou seja, naquilo em que não vemos importância, são recriadas novas realidades ou significados a partir dos contextos produzidos nos seus poemas.

Passou toda sua infância no Pantanal, era conhecido como Nequinho por seus familiares. Sua infância foi de muita alegria, solto nas terras pantaneiras descobria um mundo diferente a cada dia, desfrutou de momentos únicos no meio da natureza, com suas lendas e folclores. Quando adolescente, morou em Campo Grande para estudar em um colégio interno e logo depois mudou-se para o Rio de Janeiro, onde formou-se em Di-

reito e descobriu o prazer pela leitura de clássicos de nossa literatura. Casou-se com Stella e voltou a morar no Pantanal.

Sua obra é vasta e grandiosa, orgulho para nossa região, podemos citar algumas como: “O guardador de águas” (1989), “Exercícios de ser criança” (1999), “Ensaio fotográfico” (2000), “O fazedor de amanhecer” (2001), “Poeminhas pescados numa fala de João” (2001), dentre tantos outros que enriquecem a literatura brasileira.

No dia 13 de novembro de 2014 perdemos esse grande poeta, mas que, felizmente deixou um grande legado para gerações futuras, visto que, nossos jovens terão a oportunidade de conhecer obras que nos reportam a um mundo de fantasias e nos levam a uma infância que hoje não temos mais, com inocência e simplicidade.

3. O léxico e sua plurissignificação

Buscar compreender o significado de uma palavra é uma incógnita bastante antiga, que surgiu, primeiramente nos estudos de Saussure, ao desmistificar o que é signo e significado. Posteriormente, seus estudos serviram de base para estudiosos da linguagem.

O léxico é de fundamental importância para a língua, pois nele estão expressos os momentos e as visões de cada falante, em cada época, representados por traços e transformações ao longo dos anos, pois quando surgem novas palavras, elas trazem uma história, toda a influência de outras línguas, modificando-se, assim, o léxico.

Por meio da competência lexical, o falante passa a compreender o significado das palavras em uma língua, seu processo de formação e transformação. Nesse sentido, afirma-se que o léxico

é um depósito dos recortes com que cada comunidade vê o mundo, as coisas que a cercam, o sentido de tudo. Por isso é que o léxico expressa, magistralmente, a função da língua como elemento que confere às pessoas identidade: como indivíduo e como membro pertencente a um grupo. (ANTUNES, 2007, p. 42)

As palavras em um momento de comunicação são unidades de sentido e quando fazem parte de um texto, encontram-se em um conjunto de combinações, isto é, o léxico juntamente com a gramática, e assim, permitem que nos comuniquemos em uma atividade significativa de atuações verbais. Nesse momento, percebemos o uso social do léxico, pois por meio dele podemos identificar o uso da língua em diferentes comuni-

dades e em diferentes contextos sociais, processo esse presente em nossa análise.

4. *O corpus*

4.1. **Obrar**

Naquele outono, de tarde, ao pé da roseira de minha avó, eu obrei.
Minha avó não ralhou nem.
Obrar não era construir casa ou fazer obra de arte.
Esse verbo tinha um dom diferente.
Obrar seria o mesmo que cacarar.
Sei que o verbo cacarar se aplica mais a passarinhos
Os passarinhos cacaram nas folhas nos postes nas pedras do rio nas casas.
Eu só obrei no pé da roseira da minha avó.
Mas ela não ralhou nem.
Ela disse que as roseiras estavam carecendo de esterco orgânico.
E que as obras trazem força e beleza às flores.
Por isso, para ajudar, andei a fazer obra nos canteiros da horta.
Eu só queria dar força às beterrabas e aos tomates.
A vó então quis aproveitar o feito para ensinar que o cago não é uma coisa desprezível.
Eu tinha vontade de rir porque a vó contrariava os ensinamentos do pai.
Minha avó, ela era transgressora.
No propósito ela me disse que até as mariposas gostavam de roçar nas obras verdes.
Entendi que obras verdes seriam aquelas feitas no dia.
Daí que também a vó me ensinou a não desprezar as coisas desprezíveis
E nem os seres desprezados.

(Manoel de Barros)

5. *Análise*

Para a análise lexical da palavra “obrar”, utilizamos o *Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras*, que tem como organizador o professor, gramático e filólogo Evanildo Cavalcante Bechara, que apresenta nessa obra 28.805 verbetes, do ano de 2011 e, logo, fizemos um comparativo de seu significado denotativo, ou seja, dicionarizado com o sentido conotativo empregado à palavra por Manoel de Barros no contexto do poema.

Iniciamos nossa análise a partir do substantivo “obra”, que segundo o *Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras* (2011) é

s.f. 1. Resultado de um trabalho ou de uma ação: A limpeza da casa foi obra das mulheres. 2. Casa ou edifício em construção: A obra ao lado do meu prédio não deixa ninguém dormir. 3. Concerto, restauração ou modificação feitos em algum lugar: Não gosto de fazer obras em casa. 4. Trabalho realizado por um artista: O quadro exposto é a melhor obra daquele pintor. 5. Conjunto de produções de um escritor ou artista: Alice leu toda a obra de Mário de Andrade.

Manoel de Barros, em seu poema, utilizou do verbo “obrar” derivado do substantivo “obra”. Nesse sentido, “obrar” segundo o dicionário citado anteriormente, significa 1. Trabalhar, agir; realizar obra: Não gostava de ficar sem fazer nada; queria agir e obrar. 2. Coloq. Defecar: Depois que tomou o laxante, ele obrou.

Percebe-se que o léxico de “obrar” no dicionário segue a significação de “trabalho”, com exceção do sentido coloquial, popular ou figurado em que é usado no verbo “obrar” no vértice 4. que representa o ato de defecar. Com esse propósito, Manoel de Barros utilizou esse verbo em seu poema ao demonstrar o sentido conotativo, popular, com simplicidade que encantam e enriquecem os seus poemas.

Nos fragmentos a seguir ficam claras as ideias que o autor quis expor:

Naquele outono, de tarde, ao pé da roseira de minha avó, eu obrei.

(...) Obrar não era construir casa ou fazer obra de arte.
Esse verbo tinha um dom diferente.
Obrar seria o mesmo que cacarar. (...)

(...) Entendi que obras verdes seriam aquelas feitas no dia.

De acordo com os fragmentos, Manoel de Barros, lembrava de sua infância, de sua inocência na casa de sua avó, onde transformava simples brincadeiras em coisas fantásticas, grandiosas. Por isso, por meio desse poema, e de muitos outros, utiliza de maneira esplêndida as palavras, dominando seus significados.

No caso do poema “Obrar” procurou um tom irônico para seu poema, que tinha a intenção de levar o leitor a um mundo diferente, mostrando um sentido não convencional da palavra, embora essa lexia faça parte do vocabulário das gerações mais antigas, atualmente, perdeu-se o seu significado coloquial.

6. Considerações finais

Interpretar poemas é uma tarefa difícil, imagine um poema de Manoel de Barros, que usa de maestria para recriar novos significados dentro de suas obras, ou seja, brincava com as palavras, visto que, no poema “Obrar”, Manoel de Barros nos apresenta a excepcionalidade do discurso, em um momento único de sua história de vida.

Por esse motivo, o artigo buscou fazer uma análise do poema de acordo com o léxico dicionarizado, não se atrevendo a aprofundar essa análise interpretativa, pois suas produções nos apresentam um mundo novo, com novas criações, com resgate de tradições antigas, regionais.

Por meio da análise do *corpus* do artigo, evidenciou-se que a lexia “obrar” resgata uma palavra em um contexto totalmente diferente ao que estamos acostumados, foge ao convencional, visto que, quando pensamos no verbo obrar nos vêm a mente “construir”, fazer uma obra.

No poema, Manoel de Barros, mostra a travessura infantil, traz de volta um momento de sua infância, e também traz de volta um significado “novo – velho”, se é que podemos assim denominar.

Portanto, concluímos que saber utilizar uma palavra em diferentes contextos requer maestria, resgate e sentimento.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

BECHARA, Evanildo (Org.). *Dicionário escolar da Academia Brasileira de Letras*: língua portuguesa. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 2011.

CAMILO, Camila. Manoel de Barros: vida e versos para todas as idades. *Revista Escola*. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/ensino-medio/manoel-barros-biografia-obra-816177.shtml>. Acesso em: 01-06-2015.

CENPEC, Centro de Estudos e Pesquisa em Educação, Cultura e Ação Comunitária. Na ponta do lápis. *Escrevendo o Futuro*, ano VI, n. 15, dez. 2010.

LIMA, Valéria de Cassia PISAURO. Manoel de Barros: vida, obras e características. *Travessia Poética*. Disponível em:

<<http://valiteratura.blogspot.com.br/2012/05/manoel-de-barros-vida-obras-e.html>>. Acesso em: 01-06-2015.

MICHAELIS. *Dicionário de português online*. São Paulo: Melhoramentos, 2009. Disponível em:

<<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>>. Acesso em: 01-06-2015.

REPRESENTAÇÕES E MOVIMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO NO DISCURSO DE SUJEITOS DISLÉXICOS

Marchiori Quadrado de Quevedo (UCPel/IFSuL)
marchioriquevedo@gmail.com

RESUMO

A partir da análise de discurso filiada à tradição de Michel Pêcheux, o presente artigo tem como objetivo analisar, em textos produzidos por alunos diagnosticados como disléxicos, as representações discursivas acerca da dislexia, da escola e das relações entre os sujeitos no ambiente escolar. Para tanto, revisaram-se conceitos caros à análise do discurso como sujeito, discurso e sentido e procedeu-se à análise mediante pistas como a falha e o equívoco. Por fim, concluíram-se algumas especificidades do processo de subjetivação do sujeito disléxico, a partir do discurso do Outro sobre ele e a partir da demanda do desejo recalcado na manifestação linguística da negação.

Palavras-chave: Discurso. Dislexia. Representações.

1. *Considerações iniciais*

Muito se tem discursivizado sobre a dislexia e suas implicações no rendimento escolar, bem como nas diversas representações que se tem da escola. Uma das mais conceituadas pesquisadoras sobre o tema no país, Sônia Moojen, notabilizou-se por desenvolver uma série de categorias a partir das quais o gesto científico de discriminar os vários fenômenos que se reúnem sob o conceito de dislexia permite um guia útil ao professor.

No entanto, para além da (ou paralelamente à) categorização e posterior discussão dos fenômenos grafo-fonêmicos que Moojen (1985; 1999; 2003) nos apresenta em seus trabalhos – e que têm relevância sobremaneira à ação docente –, importa-nos especificamente aqui uma análise discursiva realizada a partir dos textos que constituíram um dos *corpora* analisados pela pesquisadora. Partiremos, dessarte, de textos produzidos por alunos diagnosticados com dislexia, mas teremos como objeto representações discursivas que ali se materializam.

Nesse sentido, a importância do tratamento teórico-analítico ora proposto reside justamente no fato de que, ao visarmos aos discursos que se materializam na fala dos sujeitos disléxicos – e compreender o processo discursivo se entende aqui como compreender o processo de produção de sentidos –, almejamos, enfim, aos sujeitos da história e do inconscien-

te que neles se realizam. Sem pretender qualquer sorte de complementação ou mesmo de alternativa aos importantes estudos desenvolvidos em outras áreas, o que meramente nos atemos aqui é usar tal material como objeto de reflexão em campo diverso àquele para o qual ele foi originalmente produzido.

Ao largo das individualidades e das idiossincrasias dos sujeitos cujos textos compuseram este *corpus* – as quais, frise-se, não constituem nosso objeto –, nosso gesto de análise objetiva interpretar que sentidos ali significam (na forma do que é dito, silenciado, negado, denegado, retomado...) e como seu funcionamento ideológico e/ou pulsional é materializado na língua. O discurso do sujeito disléxico é, pois, pedra de toque para um movimento de compreender³⁷ esse próprio sujeito.

Para proceder a essa análise, partiremos da análise de discurso de linha francesa, na tradição de Michel Pêcheux, a partir de cujo dispositivo teórico objetivamos definir determinados conceitos (mormente a tríade sujeito-discurso-sentido) e, consoante sói nos estudos da área, definiremos o dispositivo analítico a partir de um *corpus* formado por textos produzidos por alunos disléxicos; textos estes (MOOJEN, 2015) que constituem parte do banco para os estudos de Moojen e que foram gentilmente cedidos pela pesquisadora em comunicação pessoal.

2. Dos princípios conceituais da análise de discurso – Sujeito, discurso, sentido

Para a análise de discurso, como ressaltamos no introito, importa não o sujeito individual ou empírico, mas as diferentes posições ideológicas que se materializam como discursos (e estes como língua ou outra expressão semiológica) na manifestação do sujeito. Nesse sentido, o sujeito é, para usar a expressão de Pêcheux (2009), sempre-já interpelado como sujeito, o que implica dizer que ele se constitui a partir *sine qua non* de um processo de subjetivação que o identifica a um lugar (social ou discursivo), no interior do qual tencionam movimentos de identificação, contraidentificação e, em caso extremo, desidentificação (quando o sujeito não mais identificado a dados saberes, filia-se a outros, que correspondem a uma outra posição histórico-ideológica).

³⁷ Compreender por oposição a *entender* e *interpretar*, conforme Orlandi (1999).

Tal concepção de sujeito tem implicações sérias no tratamento teórico-analítico, visto que o sujeito associado ao atomismo do indivíduo é meramente uma espécie de porta-voz de sentidos que, malgrado se atualizem em sua fala, são determinados antes e alhures, ao que corresponde a noção teórica dos esquecimentos 1 (o sujeito não é fonte do seu dizer) e 2 (o sujeito não é dono do que diz), de inspiração na tópica freudiana.

O sujeito de que trata a análise do discurso é o sujeito *qua* uma *posição*, que, situada em um quadro de forças sociais historicamente constituído e constitutivamente dessimétrico, faz reverberar uma memória do dizer (a historicidade dos sentidos ditos, silenciados, negados... Memória em análise do discurso abrange também o esquecimento). Essa reverberação baseia-se em um processo ideológico que, em uma ponta, apaga que o processo de significação é uma tomada de posição ao *naturalizar* (na acepção barthesiana) umas e não outras representações/saberes (ao simulá-las como únicas, corretas, verdadeiras) e, na outra, dissimula a objetividade material contraditória dos sentidos a partir do processo de textualização. Isto é, sob os efeitos de unidade, coerência, completude etc. que compõem o efeito-texto, dissimula que a tomada da palavra instaura um ponto de incisão ou de corte, condição necessária para a enunciação e para o funcionamento dos sentidos.

As determinações sócio-históricas que regem a produção de subjetividades produzem o que Althusser considerou como o efeito ideológico elementar: a coincidência do sujeito consigo mesmo. Não obstante, a partir do *mea culpa* realizado por Pêcheux (2009), indicando uma remissão mais forte à teoria lacaniana, a análise do discurso não prescinde da visada psicanalítica para entender não apenas esse sujeito de que trata, mas também o ponto de falha da própria ideologia, brecha na qual o acontecimento (como ruptura em uma rede de memória), a polissemia, a subversão se tornam possíveis.

O sujeito para a análise de discurso também implica o sujeito do inconsciente, o sujeito do desejo. O sujeito insaciável porque seus investimentos libidinais são meros contornos pulsionais a um objeto primeiro (*o objeto a* lacaniano), constituído da (e somente a partir da) sua perda. A bateria de significantes que sucede a unidade imaginária mãe-filho, constituindo-a retroativamente pelo gesto de interpretação, meramente tampona o buraco do simbólico, não dando jamais conta desse Real, que, embora sugado pelo simbólico (FINK, 1998), retorna no fio do discurso atualizando o óbice do desejo recalçado.

A partir dessa discussão sobre o sujeito, parecem-nos incontornáveis determinadas considerações acerca do sentido. A primeira delas é a de que os sentidos são produzidos no âmbito dos discursos. Constituídos em processos históricos que regem operações de explicitação, (de)negação, silenciamento etc. e que se constituem na dessimetria do jogo de forças em uma sociedade, os sentidos, para a Análise de Discurso, são opacos e contraditórios. Opacos, em virtude de que sua historicidade, ao dissimular a memória que os constitui, produz sua evidência ou literalidade como efeito. Contraditórios, em virtude de que, correspondendo a representações que estabelecem diferentes relações (aliança, oposição, desigualdade, subordinação), os sentidos significam em contraposição a outros sentidos. Isso porque o sentido, como diz Canguilhem (*apud* PÊCHEUX, 2009), é sempre *relação à*; proposição essa que, em certa medida, se relaciona com a noção saussuriana de *valor*.

Por último, convém abordarmos que, a partir da leitura pêcheutiana do quadro comunicacional de Jakobson, o discurso se diferencia da língua e da fala saussurianas, constituindo um novo objeto teórico, entendido como um efeito de sentido entre dois sujeitos (um colocado em A, que “corresponderia” à posição enunciativa de emissor e outro, em B, que “corresponderia” à posição enunciativa de receptor). Esse efeito é determinado por condições de produção que se situam em dois níveis: o sócio-histórico (que prevê e provê de sentido o que o sujeito fala) e o enunciativo (que, também respondendo a condições sócio-históricas, configuram o que está sendo dito à luz de uma cena de enunciação).

O discurso é, pois, a língua (ou outra materialidade significativa) em curso, em funcionamento: por funcionamento, entendemos a indefectível inscrição na história de uma base material (sistema semiológico), que alude, claro, ao código (malgrado não como *puro código*), mas também alude à ordem do Simbólico (na acepção lacaniana): a língua, para a análise do discurso, é também o seu ponto de impossibilidade, a *alíngua* de Milner (1987). A incômoda impossibilidade de dizer tudo, a estranha impossibilidade de dizer algo e (bem pior!) o fascismo barthesiano da língua que, à guisa de um nó borromiano, irmanam, por fim, a ideologia, o inconsciente e o sujeito em que eles se realizam.

3. Do gesto de interpretação

A partir da leitura do *corpus*, observamos determinadas (o/re)cor-

rências, quais sejam: a crítica feita ao sujeito disléxico pelo outro (ou, em um processo mais avançado, a autocrítica feita a partir do Outro³⁸); a crítica feita pelo sujeito disléxico ao outro (mormente a escola), materializada na explicitude do “não” e na implicitude do “se”; e o sucedâneo ou mesmo conseqüente processo de subjetivação. Para tanto, elegemos três categorias que nos pareceram recorrentes a ponto de organizar as representações dos sujeitos da pesquisa.

Consideremos, pois, as seguintes categorias: o discurso (disciplinador) do outro sobre mim; o desejo recalçado na negação; e o processo de subjetivação. Embora tais categorias sejam discriminadas aqui para efeito expositivo, por óbvio, não nos restam imperceptíveis as inter-relações estabelecidas: é esse discurso-outro que se atravessa na fala do sujeito disléxico que surge como óbice ao desejo e que, recalçado, constituirá o cerne de um processo de subjetivação. Compreender esse processo discursivo a partir da materialidade linguística das (o/re)corrências observadas é, pois, o escopo de nosso gesto de análise.

São recorrentes no *corpus* enunciados que materializam ou o processo cunhado jocosamente (?) por Pêcheux (2009) de distribuição/afeição de identidades ou o impacto desse processo junto aos sujeitos disléxicos. Funcionando, conforme Althusser (1985), como aparelho ideológico de Estado, a escola tem inicial e preponderante papel na divisão social do trabalho e, por extensão, na divisão social do trabalho de leitura – nos termos de Pêcheux (1997) –, aqui abrangendo a autoconsciência ou autossubjetivação como um processo de leitura (no caso, leitura de si mesmo).

Nesse ínterim, são facilmente legíveis, malgrado às vezes sob uma operação de apagamento, pré-construídos sobre quem (não) é o sujeito disléxico para o discurso escolar. A materialidade desse discurso-outro sobre o disléxico materializa-se no discurso do próprio disléxico de diversas formas, a partir de um funcionamento matriz: a necessidade (até certo ponto inconsciente) de dizer determinadas coisas encontra sua razão de enunciação justamente no discurso a que responde.

Como exemplo, temos o autoelogio pelo esforço (que responde a uma crítica velada que vê o disléxico não como disléxico, mas como um aluno *vagabundo*, *preguiçoso* ou *descomprometido*). Temos também a

³⁸ Conforme a acepção lacaniana do Outro, *grosso modo* aqui um conjunto de representações, valores, saberes em/com cuja ordem simbólica se constitui o sujeito.

necessidade de esse sujeito dizer que era benquisto ou aceito por todos e que carrega as amizades do tempo de escola até hoje (como se isso fosse questionado ou questionável de antemão), materializando o atravessamento de um discurso de exclusão do sujeito *diferente* (e aqui poderíamos, em outro momento, postular se a negação dessa diferenciação não faz parte de um processo de negação no nível do inconsciente da própria condição disléxica).

Na mesma categoria, elencamos enunciados concernentes às práticas escolares apresentadas como constrangedoras por alguns sujeitos, como ler de pé ou ler em voz alta (e os ardis utilizados, como ler com auxílio de uma régua). Nesse ponto, podemos bem lembrarmos de Foucault no que tange à disciplinarização dos corpos, prática social aliás também imputada à escola. A exclusão ou evidênciação do disléxico é um processo que transcende a aferição do desempenho cognitivo nos instrumentos de avaliação, mas se torna, por motivos que elencaremos a seguir, prática de uma divisão social no corpo discente e azo de posturas que vão da exclusão silenciosa ao *bullying*.

Há, nesse ponto, ainda enunciados referentes a uma disciplina específica: língua portuguesa e a mobilização de uma memória discursiva que produz as más experiências dos sujeitos disléxicos com a disciplina. Analiticamente, tal remissão importa-nos não apenas pela óbvia implicação (é prerrogativa da disciplina o trabalho com textos e leitura, o que facilita a evidênciação da dislexia), mas, sobretudo, pela equivocidade do silenciamento da experiência com outras disciplinas.

Ao basear-se no que se afirma em enunciados de alguns textos, como alunos disléxicos, para os quais o português era um *terror* poderiam gozar de sucesso e prestígio entre os colegas no que tange a conteúdos de outras disciplinas? Seria uma questão de método de ensino (apropriado em uma disciplina e inadequado em outra), de *facilitação* por parte de alguns professores (que não cobrariam seus alunos com rigor) ou de uma proposta de ensino que relega as tarefas de ler e escrever unicamente à disciplina de língua portuguesa? Não é nosso objeto nem nosso *corpus* nos permitiria mais que conjecturas quanto a isso, mas tendemos a apostar na terceira hipótese.

Paralelamente ao discurso da escola sobre o disléxico, temos enunciados que apontam para um discurso familiar por vezes convergente a esse forte processo de disciplinarização, do que alguns enunciados de V.14 parecem-nos bons exemplos. A partir de “eu chorava por se[r] uma

decepção para ela”, é bastante nítido tal processo a ponto de um termo de forte teor pejorativo, como o substantivo “decepção”, haver composto uma formulação-origem como “eu ser X para Y” – e não “Y me considerar X”, por exemplo –, materializando a antecipação do sujeito disléxico sobre a imagem que a mãe teria dele.

Evidentemente, tal enunciado não é casual e quanto menos policiada houver sido a situação de enunciação em que ele foi produzido, tanto mais materializa um atravessamento não apenas do discurso do outro, mas também do Outro, a partir de um sujeito desejante, sujeito do Inconsciente, do qual tentaremos tratar analiticamente a seguir. Evidentemente também tal enunciado possibilita-nos acesso a um processo de subjetivação que nem se faz de forma inócua ao sujeito nem o afeta (embora denegado na linearidade significante: “não tenho mágoa”).

O que temos dessa primeira parte da análise é um jogo de sentidos. Recorrendo ao conceito pècheuxtiano de formações imaginárias, o sujeito disléxico se autoconstitui a partir do circuito tensional entre as relações da imagem que ele tem de si mesmo – Ia(a) – e a antecipação que ele faz da imagem que o outro (escola ou família) tem dele: Ia[Ib(a)].

Como seria de se prever, o sujeito por vezes estabelece uma relação parafrástica³⁹ com esses saberes do discurso escolar/familiar de estereotipação do disléxico como mau aluno – o que corresponde à observação de Orlandi (1999) de que o discurso sobre um dado sujeito tende a ser o discurso do próprio sujeito⁴⁰. No entanto, o sujeito também pode vir a ocupar uma posição de resistência a essa estereotipação. Em ambos os casos, a causa e a pista são o (recalcamento do) desejo; o ponto em que, conforme Žižek (2012), o motor da ideologia gira em falso. E é justamente o desejo (recalcado) nosso segundo ponto de análise.

A dimensão do desejo, na concepção de uma instância radicalmente constitutiva do sujeito, tem assento na teoria da Análise de Discurso ao aliar o inconsciente à ideologia. Ali justamente onde os motores da ideologia funcionam a pleno, provendo a hiância ontológica do desejo sob o efeito de sutura da demanda (do que aliás o capitalismo se apropria tão bem!), é possível prever a falha no furo, a claudicância advinda da

³⁹ No sentido dos estudos discursivos: grosso modo, repetição de saberes.

⁴⁰ O discurso estereotipado sobre a mulher, quando enunciado pelas próprias mulheres, não é um ótimo exemplo disso?

condição *sine qua non* irrealizável do desejo que instaura, mesmo à revelia, o ponto de resistência (em termos lacanianos, seja o empreendimento verdadeiramente obsceno, que muda as coordenadas simbólicas, seja a falsa *passagem ao ato*). É na claudicância, no *cloche* pêcheuxiano que reside a causa, a qual desenvolveremos em termos do sujeito que, ao subjetivar a leitura de si mesmo, se constitui, se instaura.

Estabeleceremos como materialidades do atravessamento desse desejo na linearidade significante a explicitude do advérbio de negação (efeito de memória que atualiza outro lugar de dizer) e a implicitude de um desdobramento condicional, hipotético da narrativa (espectralidade que, como fantasia ideológica, cumpre a função de estofa desse eu que se representa na narrativa sob o funcionamento de uma evitação do trauma). Procedamos à análise.

Em vários textos, o *não* se faz presente, em enunciados como “eu não queria fazer X”, “não é que não queria aprender” (T.6), “o que eu tinha não era falta de vontade nem ‘vagabundagem’” (L.1) e “não tenho mágoa” (V.14). A partir dos estudos de Ducrot (1987), a negação é pista de uma outra voz (para o autor do conceito de *polifonia*) ou de um discurso-outro dito antes e alhures (conforme os desdobramentos do axioma ducrotiano nos estudos discursivos). Isso porque a negação é um esforço do enunciador em se contrapor um discurso (ou expectativa) prévio que, no entanto, o atualiza, à semelhança da máxima pascalina de que duvidar de Deus é também acreditar nEle (ŽIŽEK, 2013). O funcionamento da negação apenas se justifica por essa relação dual com o que é negado.

Nos enunciados exemplificados, temos vários funcionamentos dessa negação. Temos, por exemplo, no primeiro, o *não* que opera tanto por materializar o já referido processo de disciplinarização do sujeito e do corpo disléxicos quanto por, explicitando o desejo de não fazer X, recalcar o desejo ou de fazer outra coisa ou de não fazer (coisa alguma). O verbo volitivo, como manifestação linguística do desejo ou da demanda do desejo, interditado ao sujeito disléxico e, talvez, ao funcionamento paradoxal da claudicância da ideologia (escolar): na interdição do desejo, o seu reparo, a sua leitura e, por conseguinte, a sua produção. A produção da autossubjetivação como processo consciente a partir do seu apartamento⁴¹.

⁴¹ E aqui não temos uma metáfora, em termos retóricos, do *objeto a*?

Temos, na negação do segundo e terceiro enunciados, o efeito de memória desse discurso do outro sobre o disléxico, que não o caracteriza como disléxico, mas que o caracteriza como *aquela que não quer*, processo de nominalização que atua na base do processo de divisão do trabalho social nas práticas escolares. O sintagma e o valor *querer aprender* surgem, justamente por sua negação, como prática interdita ao disléxico e, no mesmo compasso, como força injuntiva revigorada; como, nos termos de Žižek (2010), injunção ao gozo do Outro. O caráter metalinguístico desse tipo de negação ducrotiana não apenas materializa a des-simetria dos discursos sobre o disléxico (o dele mesmo e do outro) como também produz um efeito de capitulação, de concessão retórica, de pedido de desculpas como se o *querer* fosse uma obrigação incontornável, ao mesmo tempo em que, colocando a questão em outros termos⁴², distensionava a ditadura superêua de que se reveste esse Outro, produzindo um devir ou uma quimera de ruptura.

Em “o que eu tinha não era falta de vontade nem ‘vagabundagem’” (L.1), o verbo “ter” mobiliza o efeito de memória do discurso médico na figura do “portador”. Diagnóstico, aliás, negado ao sujeito ou mesmo sequer cogitado em preterimento à pecha do mau sujeito pêcheuxtiano, em virtude de não apresentar valores caros às práticas sociais de produção (e também às escolares) – como manifestar vontade ou proatividade – e, principalmente, à pecha de ‘vagabundo’, que o situa em um movimento de desidentificação, em um não lugar; em termos žižekianos, o *lumpenproletariado* marxista ou a ralé hegeliana. À ausência de ações específicas da escola à parte de seu público, brande-se com mais rigor o gládio de processos de exclusão.

Aqui podemos resgatar um liame com o gesto (i), no qual se buscou analisar o discurso escolar/familiar sobre o disléxico. É recorrente no *corpus* a remissão à casualidade, ausência ou pelo menos tardar do atendimento especializado, materializada *e.g.* em um anafórico como em “lá a coordenadora começou a notar algo estranho” ou explicitação de responsabilidade decisória a partir de um advérbio como “a professora não sentiu necessidade de frequentar o pré e me passou” (J.7), produzindo um efeito de crítica velada.

Aqui temos a espectralidade de um *se*: se a escola tivesse profissionais capacitados, se a escola fosse atenta, se a família prestasse atenção

⁴² Se nos é permitido o chiste de uma glosa metaenunciativa à la Authier-Revuz...

ao meu caso, se me percebessem ao invés de me julgar... O futuro alternativo dessa câmara especular de hipóteses funciona por significar mais que um mero exercício conjecturador: essa debragem temporal empreendida pelo sujeito disléxico diz acerca da estruturação fantasística que provê ao sujeito não apenas a evitação do trauma – a exposição ao Real do desamparo –, mas também o prazer (sempre doloroso, para Lacan) do contorno pulsional.

Nesse sentido, um enunciado como “não tenho mágoa” (V.14) funciona à revelia do dito pelo sujeito. Isso ocorre especialmente porque outras passagens do mesmo sujeito acrescentam à necessidade de dizer que não se tem mágoa (atualizando o pressuposto de que se esperaria que tivesse) a produção de um sujeito que se revela justamente por atributos ou pechas que o desqualificam. Seja na sua própria leitura sobre si mesmo (ser “uma decepção à mãe” ou “um fardo ao marido”); seja na sua leitura do outro (relacionar-se com homens próximos da “genialidade” e entender o marido como figura do pai perdido). Duas leituras que se cruzam na leitura da relação estabelecida com esse outro, parceiro sexual: em vez de uma relação equânime e cúmplice, o que o sujeito tem a ofertar na troca com o outro é um “peso”.

4. Considerações finais

Concebendo o sujeito disléxico a partir do dispositivo teórico da análise do discurso é entendê-lo no imbricamento de um sujeito histórico com um sujeito desejanste. Nesse ínterim, por um lado, temos o sujeito disléxico, do ponto de vista da ideologia, na dessimetria entre um discurso disciplinador (escolar ou familiar) – que o reduz a uma pecha, a um mau sujeito de uma prática social – e um discurso médico, que opera o deslocamento de um processo social de exclusão a um processo de especificação: ao *elevantar* o sujeito à categoria de alguém que depende de cuidados especiais, não se propriamente nega o processo excludente (em muitos casos, o discurso médico, no excesso da prática inter-relacionada de patologização/medicalização, acentua a exclusão); às vezes tal alçamento meramente espessa a fantasia ideológica (de inalteradas coordenadas simbólicas) que funciona à guisa de saberes/valores/práticas como inclusão, tolerância, piedade ou facilitação.

São exemplos desse processo de subjetivação do sujeito do discurso médico da dislexia enunciados que ora apontam para o exacerbo da

autocobrança (como S.1, que declara “não saber” o que estava fazendo na escola aos seis de idade – como se as demais crianças *normais* de fato o soubessem) ora materializam um processo de racionalização (no sentido de reflexão sobre suas condições materiais de existência) que corrobora os saberes desse discurso, *simplificando* o movimento de filiação do sujeito produzido por um discurso a esse próprio discurso.

Podemos perceber a produção de um certo efeito tautológico entre a expectativa e a evidência ou entre o previsível e o demonstrável a partir de uma pretensa biunivocidade entre o lugar do fenômeno ou da ocorrência e o lugar explicação ou da causalidade. Tal *simplificação* materializa-se, por exemplo, na imputação à dislexia da ojeriza à leitura (como se se desprezasse a hodierna substituição da prática de ler determinados livros por outras práticas de estudo/fruição/lazer). Tal processo de racionalização, viciado pela produção das próprias evidências, não constitui ponto de ruptura, no que tange ao sujeito ideológico, muito menos verdadeiramente trespassa a fantasia êuica – visto que é um *eu* produzido e determinado por um Outro/outro, restringindo-se a enunciar a partir de um previsível ponto da estrutura.

Talvez encontremos mais do sujeito disléxico como sujeito que denuncia de um ponto de resistência não no sujeito que racionaliza, domesticado pelas coordenadas da rede simbólica: para esse, a ideologia não falha, do que não pode surgir a *causa* lacaniana. O sujeito histórico e ideológico *existe* e se vê a partir de uma câmara especular, que não pode não reproduzir a dessimetria das suas representações. Para encontrar o sujeito que *é* lá onde, conforme Lacan, ele não (se) pensa, é preciso discutir o desejo; a hiância que, se reconhecendo como aquilo que sempre falta, desordena o que há, o todo.

Esse sujeito que *é*, talvez o encontremos lá no território mítico que retorna como Real atravessado nesse processo de racionalização que supostamente ensina ao sujeito disléxico o que ele seria: investimento ideológico que domestica sujeitos e sentidos. O sujeito que, afinal, constitui nosso objeto analítico é encontrado justamente onde o processo falha; lá onde, em vez da resignação ou das relações implicacionais entre fenômenos tão caras ao discurso escolar ou médico, temos justamente o sujeito que não cede em seu desejo e, assumindo (malgrado sem o saber) a dimensão externa à cena, pise o imprevisto, o impossível, o seu não lugar: posição de enunciação, porque sítio de resistência.

Como último exemplo, cabe aqui citar o texto de R1, cuja posição

de resistência se materializa tanto na materialidade visual da escrita (conforme desenvolvido em Quevedo, 2012) – na tensão entre a obediência à disposição gráfica do texto e a caligrafia indômita – quanto na materialidade linguística que abarca e inter-relaciona as três categorias que provisoriamente discriminamos. Temos ali o Real menos domesticado pelo Simbólico, na posição de um sujeito que atribui sua reprovação escolar à “incompetência dos professores, que não [souberam] lidar com uma [criança]” e que não concorda com as metas/notas escolares, “pois eles nunca [conseguiram avaliar] a minha inteligência”.

O que está ali posto é mais do que a simples confrontação com a interpelação imposta pelo aparelho escolar. Aponta mais ao cessar de confrontar-se com a reinvidicação do próprio Desejo. E é justamente a partir dessa dimensão obscena do desejo, insubordinada às coordenadas simbólicas em que se constitui o eu (ŽIŽEK, 2012), que começamos a percorrer o rastro do movimento desse sujeito que afinal temos como objeto de estudo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALTHUSSER, Louis. *Os aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- COURTINE, Jean-Jacques. *Análise do discurso político: o discurso comunista endereçado aos cristãos*. São Carlos: Edufscar, 2009.
- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1987.
- FINK, Bruce. *O sujeito lacaniano. Entre a linguagem e o gozo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.
- FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber*. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002.
- LACAN, Jacques. *O seminário: os quatro conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- MILNER, Jean-Claude. *O amor da língua*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- MOOJEN, Sônia. Identificação de crianças disortográficas em sala de aula. *Boletim da Associação Estadual de Psicopedagogos de São Paulo*. São Paulo, n. 7, 1985.

_____. Dificuldades ou transtornos de aprendizagem? In: RUBINSTEIN, E. (Org.). *Psicopedagogia: uma prática, diferentes estilos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. et al. *Consciência fonológica: instrumento de avaliação sequencial*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

_____. [E-mail com anexo] 4 mai. 2015, Porto Alegre [para]. QUEVEDO, M. Q. de. Pelotas. 36f. *Produções textuais dos disléxicos* – arquivo único.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 1999.

_____. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2005.

PÊCHEUX, Michel. Ler o arquivo hoje. In: ORLANDI, E. *Gestos de leitura*. Campinas: Pontes, 1997.

_____. *Semântica e discurso*. Uma crítica à afirmação do óbvio. Trad.: Eni P. Orlandi et al. 4. ed. Campinas: Unicamp, 2009.

QUEVEDO, Marchiori Quadrado de. *Do gesto de reparar a(à) gestão dos sentidos: um exercício de análise da imagem com base na análise de discurso*. 2012. Dissertação (de mestrado). – UCPel, Pelotas.

ZIZEK, Slavoj. *Como ler Lacan*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

_____. *Menos que nada*. Hegel e a sombra do materialismo dialético. Rio de Janeiro: Boitempo, 2013.

**RESSIGNIFICAR
A LITERATURA AFRICANA EM LÍNGUA PORTUGUESA**

Cristiane da Silva Umbelino (UEMS)

cristiane.umbelino@hotmail.com

Eliane Maria de Oliveira Giaccon (UEMS)

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo propiciar uma reflexão sobre o papel da literatura africana em língua portuguesa, como expressão de fatores culturais da sociedade lusófona, fato que possibilita a valorização de elementos culturais da África no Brasil. 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. O Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, abre caminho para a valorização da cultura lusófona de expressão africana no interior do processo de ensino na educação básica e no ensino superior no Brasil. A proposta de investigação surge de uma inquietação crítica, no que se refere ao ensino de literaturas africanas em língua portuguesa no Brasil. Conhecer a literatura africana é talvez uma ressignificação à história africana, sempre tratada por uma única perspectiva, a dos colonizadores. Daremos um enfoque na literatura infantil apresentada por alguns autores como Mía Couto, Luandino Vieira, Ondjak, entre outros, estabelecendo também uma relação com autores brasileiros. Através dessas leituras, realizadas em oficinas literárias no âmbito escolar, foi possível apresentar a literatura infantil, trazendo temas considerados tabus, provocando momentos de debate e produções, o que envolve questões ligadas às metodologias de ensino de literatura, a formação do leitor e a difusão da leitura como espaço de ação pedagógica, conduzindo o aluno ao conhecimento das particularidades do texto literário infantil, e buscando o contato com a produção africana e brasileira de textos para criança e adolescente.

Palavras-chave: Literatura africana. Língua portuguesa. Cultura. Lusofonia.

Entrar em contato e propiciar uma reflexão sobre o papel da literatura africana em língua portuguesa, como expressão de fatores culturais da sociedade lusófona, é fato que possibilita a valorização de elementos culturais da África no Brasil. 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. O Parecer nº 003/2004 do Conselho Nacional de Educação que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas, abre

caminho para a valorização da cultura lusófona de expressão africana no interior do processo de ensino na educação básica e no ensino superior no Brasil. A proposta de investigação surge de uma inquietação crítica, no que se refere ao ensino de literaturas africanas em língua portuguesa no Brasil.

Conhecer a literatura africana é talvez uma ressignificação à história africana, sempre tratada por uma única perspectiva, a dos colonizadores. Daremos um enfoque na literatura infantil apresentada por alguns autores como Mia Couto, Luandino Vieira, Ondjak, entre outros, estabelecendo também uma relação com autores brasileiros. Através dessas leituras, realizadas em oficinas literárias no âmbito escolar, foi possível apresentar a literatura infantil, trazendo temas considerados tabus, provocando momentos de debate e produções, o que envolve questões ligadas às metodologias de ensino de literatura, a formação do leitor e a difusão da leitura como espaço de ação pedagógica, conduzindo o aluno ao conhecimento das particularidades do texto literário infantil, e buscando o contato com a produção africana e brasileira de textos para criança e adolescente.

Antes de entrarmos propriamente na literatura africana, se fez necessário uma breve reflexão ao que tange, a questão do estudo literatura de uma forma geral. Começando no ensino superior onde fechada em uma pseudoteorização da literatura, que perdura por mais de duas décadas, os estudos literários vivem em um espaço de silêncio. Longe estão os momentos em que a ação do crítico (Candido, Schwarz, Benedito Nunes, Kurz, Rosenfeld, entre tantos outros) debruçava-se sobre o literário em busca de explicações para sua natureza e estrutura na interface com os aspectos sociais. Legado do Pós-tudo? Talvez! De qualquer forma, é preciso compreender a crise (tomando o cuidado para não reproduzir mecanicamente este termo). João Alexandre Barbosa, já no final da década de 80, discutia no texto "Leitura, Ensino e Crítica literária" questões referentes ao distanciamento do crítico de seu objeto: o literário.

O texto, um dos maiores ataques que tenho notícia à estética da recepção, propõe a necessidade de um leitor na aresta das colocações de Paul Valéry. Cevasco colabora, em seu texto, com a problematização da relação entre literatura e sociedade ao apontar para a necessária aproximação do texto, estética e valores culturais. Ocorre que sua linha analítica caminha para uma visão mais temática do que estética na aproximação com os dados culturais. Como rever ou discutir esta

postura? Talvez uma saída seja pensar na advertência do cuidado estético, feita por Candido e Schwarz (este mais pela forma com que lida com o texto em seu percurso analítico, aquele pelo caráter sociológico que determina um método de abordagem). É preciso discutir estas questões e, creio que se faz necessário olhar com mais cuidado para o literário, deixando de viajar pelo esvaziamento teórico que a tem consumido nos últimos anos. É preciso reler os clássicos, incluindo os teóricos, e não apenas citá-los.

Acredito que o percurso traçado pela teórica serve para alinhavar muitas leituras fundamentais da nossa formação acadêmica do indivíduo, mas não surgir como verdade total e soberana, sobreposta a literatura em si. Como forjar o professor leitor e mediador, por meio apenas da teoria literária, dos estudos culturais. Quando tratamos das questões ligadas a teoria e a literatura. Felizmente, uma nova visão de que o estudo da primeira vem sendo realizado em detrimento da segunda tem se manifestado aos poucos nas instituições de ensino superior. Se não houvesse a literatura, a teoria, um complemento da obra artística, inexistiria. Se o amor a literatura não fosse uma realidade todos os níveis de ensino que tratam do tema, se esvaziariam. O que nos falta hoje são leitores como do passado, grandes leitores, que conseqüentemente se tornarão grandes críticos.

Hoje muitos professores não leem as obras como deveriam, o aluno menos e dedica-se muito tempo ao estudo da teoria. E o neófito que nem mesmo aprendeu a amar os livros e já se depara com textos complexos, se espanta, a ponto de não começar a olhar a literatura com outro viés. Mas é notório que as coisas começam a mudar, caso contrário, o ensino de "literatura" tenderia a desaparecer. Uma grande lição do que seja a crítica nos dá Adolfo Casais Monteiro, que é a de fazer incidir alguma luz sobre a obra literária. O grande Borges confessa que das três tarefas às quais dedicou sua vida, a crítica e a ficção, o ensino e a leitura das obras literárias, foi exatamente esta última que lhe deu mais prazer. Não é à toa que sua imagem de paraíso era a de uma grande biblioteca. É isso que têm faltado nos cursos de letras: a leitura e o amor aos livros. Fala-se muito e lê-se pouco. Se algum dia começarmos a ouvir dizer que há uma "crise da literatura", o motivo nós já sabemos.

Segundo Zilberman (2008), foi na virada dos anos 70 para os anos 80 que se intensificaram e expandiram as discussões relativas à leitura na escola e ao papel da literatura no ensino. Neste período verificou-se vários movimentos que envolviam pesquisadores das áreas de letras e

pedagogia, que já tinham uma preocupação com a escola e com a qualidade de ensino e quais resultados futuros e que caminhos a escola seguira na formação do aluno.

E foi justamente nesse período, em meio a discussões que tratavam do ensino e aprendizagem da língua portuguesa que a literatura ganhou espaço, e nela foram depositadas possíveis soluções para superar problemas experimentados na sala de aula. Partindo de um pressuposto que se identificado dificuldades de leitura e escrita, era à literatura, representada por obras de ficção e de poesia, que faria o processo de mudança e ajudaria e/ou resolveria tais dificuldades. A literatura neste período ganhou um status que buscava propiciar a escola um papel de renovação e eficiência.

Desde então muita coisa mudou e substancialmente. O que aconteceu com a cultura, por exemplo, é extraordinário. Pensando que falamos anteriormente em literatura como papel modificador, onde o livro era soberano e detentor do conhecimento juntamente com o professor. Hoje a tecnologia eletrônica e digital veio revolucionar através de todo tipo de acessório como celulares, tablets e outros e que se comparados aos meios de veiculação dos textos utilizados no início dos anos 1980, a prerrogativa é facilmente descartada.

Ainda segundo Zilberman (2008) o aparecimento dos estudos culturais e a sua consolidação na universidade sinalizam não apenas o novo olhar posto sobre a cultura, mas as modificações por que essa passou no trânsito do século XX para o XXI. A ruptura das fronteiras entre o centro e a periferia, o erudito e o popular, entre a “alta literatura” e o *pop*, entre o clássico e o *fashion*, o rural e o urbano, determinou certa euforia que vigora nos meios tanto acadêmicos, quanto artísticos. A constatação de que tudo é cultura, e de que tudo é válido, alarga as potencialidades de criação e de investigação, de que resulta o bem-estar reinante nos segmentos focados nas expressões da arte e do pensamento.

Tudo o que mudou parece ter mudado para melhor – menos a escola, com suas consequências: a aprendizagem dos alunos, a situação do professor, as políticas públicas dirigidas à educação, para não se mencionarem as condições de trabalho, onde predomina a insegurança, e o espaço físico das salas de aula, degradado e degradante. Onde deveria reinar a mesma euforia, predominam a desolação, o desestímulo, os sentimentos de decepção e de fracasso.

Mas voltamos ao cerne da questão e perguntamos o que a escola

deve ensinar em se tratando de leitura? Antes a resposta era uma só: de que juntamente com a norma culta viria é claro uma literatura de cânone. O que hoje não mais caberia, tendo em vista todo o processo de modernização e globalização. Ensinar apenas o que é clássico e ignorar outras produções que são consideradas marginais, não mais cabem no contexto atual.

O ensino de literatura africana que por muitos ainda está a margem, vem de encontro com esse processo de mudança e de entendimento da literatura como forma de expressão cultural. Um de nossos objetivos é contribuir para a valorização do objeto literário, e a formação de cidadãos conscientes da importância dos valores culturais e, mais especificamente, do objeto literário como parte integrante da cultura brasileira em sua relação com a comunidade lusófona.

Para pensar a literatura como fonte de expressão cultural, vamos tentar focalizar a situação do ensino de literatura em língua portuguesa em um desdobramento com a situação dos textos ligados ao ensino de literatura brasileira para uma melhor compreensão do tema. E assim realizarmos algumas reflexões para possibilitar esse entendimento para que se encaminhe o leitor na construção do seu universo literário. Recorremos a João Alexandre Barbosa:

Situado entre a leitura e a crítica, o ensino de literatura, é proposto, por um lado, como decorrência da (leitura) e por outro, como encontrando seu prolongamento na crítica. Desse modo a qualificação, quer de leitura, quer de crítica, é instrumento essencial para que se possa pensar o ensino de literatura. (BARBOSA, 1996, p. 59)

Nunca se discutiu tanto sobre o ensino de literatura e quais caminhos ele deve seguir. No meio desse processo, desse prolongamento citado por Barbosa, entra também toda a questão cultural que está de certa maneira caminhando e evoluindo junto com a questão do ensino de literatura. Uma vez que uma, necessita da outra, em alguns aspectos, para que se consiga estabelecer um tipo de eixo, um tipo de ligação que permaneça e sirva de apoio e base para as reflexões sobre o tema.

Quando se abre uma discussão sobre cultura e literatura, já fica sinalizado que a cultura será entendida como um saber coletivo em que os indivíduos definem cada um a sua realidade, no meio em qual estão inseridos e essa situação reflete-se de forma potencializada nos diálogos com uma dimensão igualmente complexa que é a literatura. E para ilustrar essa ideia de uma possível complexidade da literatura, segue outro trecho de João Alexandre Barbosa:

(...) o leitor interage vivamente com o texto, na medida em que não apenas lê decifrando, mas desconstrói o cifrado pelo movimento da releitura. A leitura termina por exigir do leitor não apenas a experiência do texto em que está sendo lido, mas uma convivência com a própria linguagem para que se possa avaliar o trabalho realizado pelo autor do texto. (BARBOSA, 1996, p. 59)

Se fizermos a pergunta de por que relemos certas obras, talvez uma das respostas, seria a de que elas sempre terão novos elementos a serem discutidos, mesmo permanecendo com seu núcleo sem alterações. Existirão novas leituras, novos entendimentos, alguns acréscimos, mas ela sempre oferecerá uma novidade marcada pela sua época de origem. Barbosa (1996) exemplifica brilhantemente essa ideia:

Cada século teve o *seu* Dante, o *seu* Shakespeare, o *seu* Cervantes, sem que, entretanto, sejam autores inteiramente diferentes daqueles que foram lidos e apreciados por seus públicos imediatos. São obras que atravessam épocas...e estabelecem um grau de valor com referência a leitura ou a releitura que delas venham a ser feitas. Nesse sentido essa leitura, é quase sempre uma releitura daquilo que significa a literatura, para o presente em que se situa o leitor. (BARBOSA, 1996, p. 61)

A constante releitura da tradição, concordando com Barbosa (1996), indica um caminho remissivo na leitura da tradição. Cada nova leitura é uma ampliação da leitura anterior e justifica a valorização de obras literárias como simulacro de aspectos culturais relacionados a um determinado recorte histórico, reavaliados e atualizados pelo leitor em seu presente histórico.

Este aspecto é importante, retomada de novas obras em leituras constantemente revistas, para compreender a importância de apresentar novos textos a leitores em formação e, no caso de nossa investigação, compreende o esforço de apresentar textos da tradição em língua portuguesa na África como aspecto importante no diálogo intercultural na perspectiva lusófona.

A ideia da obra literária como espaço de transmissão de valores culturais ganha força na linha argumentativa que propomos para este estudo. Ao compreendermos cultura, na aresta de Todorov (1998), ou seja, como transmissão de valores ligados a uma determinada formação social de maneira a estabelecer elos de influência e diálogos entre diferentes camadas da sociedade ao longo do tempo de forma a percebermos a progressão e transmissão desses valores de geração em geração, somos impelidos a compreender que uma vez matizados em formações artísticas os valores culturais encontram na arte, não só na arte literária, mas na arte em um sentido mais amplo; um espaço produtor para a ampliação do

conhecimento de mundo e a perpetuação de traços de cultura.

O que podemos retirar dessa junção de cultura e literatura, no viés das literaturas africanas em língua portuguesa, é buscar textos que tratam do ensino de literatura africana e, neste percurso, valorizar a possibilidade de ampliação do universo cultural via diálogo com os textos africanos. Nossa ideia é demonstrar que mesmo com as dificuldades de leitura, que hoje existem no ensino de literatura, é possível valorizar o texto literário. Defendemos a hipótese de que uma vez apresentado e discutido de forma específica, o texto literário consegue atingir o leitor em formação e, com isso, a apresentação de diferentes obras literárias, inclusive, as de expressão de língua portuguesa produzidas na África nos ajuda a aprofundar a transmissão de valores culturais e, com isso, contribuir para a formação de leitores literários.

Mais uma vez reitero que é preciso questionar o ensino da literatura, pois a sua validade já é questionada, e não é pouco, pelos alunos da educação básica. Ouve-se muitas perguntas acerca da aplicabilidade e da função do ensino da literatura na realidade dos alunos - e a resposta, baseada no amor, na fascinação e submissão que, às vezes, de forma pessoal, algumas obras exercem, visceralmente, sobre nós, não parece atender satisfatoriamente. Se formos ainda mais audaciosos e estendermos esse questionar, podemos perceber que, infelizmente, num movimento contrário àquele por nós desejado, parece mesmo, aos alunos, tanto da educação básica quanto do ensino superior, que a literatura é, de todas as humanidades, aquela que menos importância parece ter na realidade humana. Quando começou esse distanciamento? E por quê? Como fazer para aproximar, como sempre desejamos, a grandeza das obras literárias do homem sem tempo, imediato e alheio, às vezes num esconderijo de si mesmo, que se nos mostra hoje? Dessa forma as literaturas africanas em língua portuguesa ficam cada vez mais distanciadas do ensino, pois entram no vazio de porque ensiná-las, como se não fossem parte de toda uma cultura histórica.

Tânia Maria de Araújo Lima, professora da UFRN, escreve um artigo que já suscita algumas questões no próprio título quando a autora deixa uma pergunta: "Ensino da literatura africana: e os poetas novos com isso?" Dessa maneira traz o leitor para uma prerrogativa a ser pensada sobre a literatura, a poesia e o novo. No qual ela já esclarece como primeiro ponto, logo no início, que quando se trata da literatura africana, é necessária antes uma reflexão sobre a literatura de uma forma geral, sem pensar em etnia, raça ou credo.

Ao falar da poesia que também pertence ao tema, Lima aponta para a preocupação com o léxico, dizendo que há no poema uma necessidade que se volte para a eleição da palavra, onde afirma que a geografia da palavra é a cultura, e que se pode falar de qualquer lugar, de qualquer país, mas sempre pensando em tocar na cultura desses povos, do contrário não haverá como atingir de maneira verdadeira suas raízes cartográficas.

E continua descrevendo de maneira quase poética quando fala do verbo, fazendo analogias a música e a melancolia, onde esta última é um estado de poesia, e o verbo conseguirá extrair suas emoções através de um possível delírio ao enxergar o mundo pelo lado avesso e não pelo lado considerado o correto, o direito. Mas sim o lado preferido por alguns poetas, o torto, o inacabado, o que para uns é considerado estranho e desencantado, para outros é puramente encantado.

Em seguida a autora traz um fragmento do poema Na boca do Lobo, do poeta Jota Mombaça o qual ela apresenta de forma um tanto irônica, como ator, bailarino, e mentiroso, além de poeta, escritor. Quanto aos comentários sobre o trecho, ela apenas levanta algumas questões que se instauram no meio poema, e as lança: como se diz, por que se diz, sobre o que diz em uma época lá atrás. Mas como se estivesse falando dos poemas de uma forma geral e não apenas do trecho apresentado.

E segue tratando da poesia como sugestão de um recado de amor ao ser, à ciência, ao imaginário e a todas as sensações. Fala de poema e filosofia que traçam caminhos diferentes para se conhecerem, mas ambos são partículas de acesso ao ser. Escreve de verdades reais e verdades inventadas, mas diz que uma das verdades é que o poeta jamais nasce apenas para ser um adorno e conseqüentemente sua poesia não deve figurar como pano de fundo, mas como uma espécie de pano do saber.

Lima usa de um entre atos de uma peça, para apresentar um trecho de Chacon, para convidar o leitor a fazer uma reflexão e repensar o lugar da prosa-poética e também apontando para uma afinidade entre ciência e poesia. Porém o convite fica no ar, pois o que segue são algumas premissas levantadas pela autora, como a teia da vida que se estende a outras teias ou que não se atravessa um mesmo rio duas vezes, o que é feito citando alguns filósofos como Sócrates e Heráclito.

E continua como se tivesse tentando encontrar um lugar, um espaço para a poesia e o poeta. Poeta este que ela define como um ser que não ganha, mas também não perde, mas simplesmente se apega a

viver plenamente de seu objeto, a poesia. E quanto a esta, não se sabe sobre sua real necessidade de oferecê-la aos outros, nem á escola, onde talvez ele devesse aparecer. Mas que não se deve, em momento algum, desconfiar de qualquer palavra poética e que ela sempre saberá o caminho a seguir.

No decorrer do artigo ela segue levando a poesia ao mais alto patamar, sendo vista como um tipo de ferramenta que pode nos oferecer subsídios para melhorar um pouco do mundo que vivemos. Pois a poesia se doa por intermédio da palavra, e se doar nos faz repensar nosso papel na humanidade, em meio a tantas incertezas. E é por meio dela, que conseguimos trabalhar com o imaginário e ver além das reticências e preservando a memória das palavras, pois sem elas, talvez não seja possível se construir estórias.

A autora apresenta um trecho longo de um poeta “rio-grandense”, Rodrigo Violeiro, considerado como pertencente aos chamados poetas novos. Ele está em ritmo de prosa, bastante marcado com expressões coloquiais e regionalistas, uso de onomatopeias e palavras consideradas de baixo calão. Nas palavras da própria autora, o tom de repente vem misturado a um eco grafiteiro, toada de hip hop, na mistura sincrética de uma cultura para lá de híbrida. E é apenas isso o que é dito sobre o fragmento apresentado.

O que é feito por Lima em seguida é continuar a desenhar a poesia, como não existente num mundo real, o que parece contraditório, pois anteriormente ela a usará como bengala para as mazelas da humanidade. Cita Jorge Luís Borges (2002, p. 7) que é quem acrescenta com lucidez: “parece que o homem canta antes de falar”. Assim ela sugere que o poeta quando canta, muitas vezes sem saber, sugere o essencial da alma. Traz novamente a filosofia onde a tem como a casa da poesia, e que sem a filosofia o poema está incompleto.

E continua no mesmo pensamento no trecho citado: “Tudo o que a filosofia pode esperar é tornar a poesia e a ciência complementares, unilas como dois contrários bem-feitos” (BACHELARD, 1999, p. 2). E que no ápice da criação, o poeta busca por algo que faça parte de sua essência humana e que é possível encontrar a poesia na oração, na música, pois na canção pode se enxergar a sua própria metáfora, e a na vida, pois escrever é a para ele um ato de existir e de resistência.

No fragmento do poeta americano Cummings, Sol das Oliveiras Leão, Lima apontará sobre as condições de poeta e sua pátria, talvez aqui

seja um dos lugares onde ela menos poetize. Que sua pátria é ilimitada, e quando um poeta falsifica suas origens, ele está cometendo um gravíssimo crime contra a palavra e consigo mesmo. Podemos aqui lembrar Tolstoi quando diz que quem canta a tua aldeia perecerá.

Lima usa da citação: “A linguagem falada está mais próxima da poesia que da prosa” (PAZ, 1982, p. 25), para suscitar questões sobre não se calar, pois falar e saber que sabemos algo e esse saber exige aguçadíssimos sabores. Falar e isso pode ser através da poesia, nos trará possíveis consequências, quando essa fala não está de acordo com o que está dito e tido como verdade. Mas calar não é a opção.

A autora conclui dizendo que devemos tentar fazer da vida uma poesia. Mas fazer isso não de forma individualizada, mas criando relações, doando-se com verdade e alma. Diante de uma crise que a humanidade vive, e não apenas de caráter social, político, econômico. E sim uma crise que envolva as relações humanas, nos levando a refletir que é tempo de começar a investir em relações mais saudáveis consigo mesmo, com os outros e consequentemente com o mundo.

Lima parecia partir do método comparativo, mas por vezes pairava entre o indutivo e o dedutivo. Ora levantava questões suas para chegar a determinadas conclusões gerais. Ora trazia uma situação geral para concluir sua opinião particular. Nada de histórico ou estatístico foi usado nesse artigo. Para fundamentar sua teoria ela usou de alguns teóricos, mas trazendo algumas citações que davam a impressão de estarem soltas em alguns momentos, talvez pela necessidade de um pouco mais de posicionamento sobre as mesmas.

Ela mostra-se totalmente idealista e romântica nesse artigo, no qual ela trata somente de celebrar a poesia, muitas vezes deixando uma impressão piegas e ingênua sobre como lidar com esse gênero. A pergunta feita inicialmente no título, não é retomada em nenhum momento no decorrer do texto. Aliás, o título nada tem de comum com o artigo. Não se menciona o ensino da literatura africana, a não ser em única linha no início. No que se refere aos poetas novos, são apenas fragmentos pouco explorados e que não se ampliam na ideia apresentada como poesia nova.

Sua leitura não exigirá nenhum conhecimento prévio ao leitor, pois Lima não defende nenhum conceito ou teoria mais aprofundada. Ela transmite uma simplicidade, mas sem objetividade quando deixa de assumir algumas posturas durante o texto, a não ser a de enaltecer a

poesia. O texto que a princípio se imagina dizer sobre um assunto, e tratará de outro ficou fora de minhas alternativas quanto a auxiliar sobre os questionamentos sobre o ensino das literaturas africanas. Porém ele pode ser oferecido aos estudantes que pesquisem ou apenas sejam apreciadores ou amadores da poesia de uma forma geral, vindo muito a contribuir.

Entendemos que o distanciamento não só de alunos como de professores em relação aos textos literários, não só africanos; mas também brasileiro é fator importante para a desvalorização do objeto literário em qualquer ambiente de estudo. Entendemos que o ensino de literatura como uma maneira eficaz de conhecer novas vozes até então marginalizadas no ensino de literatura de expressão de língua portuguesa forneceria aos professores e alunos uma possibilidade de compreensão mais ampla da cultura africana e, por correlação, as proximidades e distanciamentos diante da cultura brasileira.

Ressignificar a literatura africana, talvez esteja em entender a razão do porquê amarmos tanto a literatura, e uma possível resposta seria a de Todorov, que diz seja qual for a literatura, ela amplia o nosso universo respondendo como nenhuma outra "ciência" ou arte a nossa vocação enquanto seres humanos. Pois se pensarmos o que ensina a literatura e como ela serve de interface para construir a cultura e com isso o cidadão, podemos prever que conceito de cidadania ela vai construir e qual a finalidade certas obras ditas dignas de serem estudadas. Pois são estas obras que vão construir a história da cultura e passar para a história como as que merecem ser lidas e se tornarem emblemáticas, representativas da história e da identidade de um povo, grupo ou segmento social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FERREIRA, Manuel. *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. Lisboa: Biblioteca Breve; Instituto de Cultura e Língua Portuguesa, 1986, 2 v.

HAMILTON, Russell G. *Literatura africana, literatura necessária, II: Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. Lisboa: Edições 70, 1984.

ILARI, R. *A linguística e o ensino de língua portuguesa*. São Paulo. Martins Fontes, 1986.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática, 1993.

_____. *Usos e abusos da literatura na escola: Bilac e a literatura escolar na República Velha*. Rio de Janeiro: Globo, 1982.

LIMA, Tania Maria Araujo. *O ensino da literatura africana: e os poetas novos com isso? África & Áfricas: No entrelugar das estórias*, 2010.

VIEIRA, José Luandino. *O livro dos rios*. Luanda: Nzila, 2006.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). *A produção cultural para a criança*. Novas perspectivas 3. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

_____. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Novas perspectivas 1. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

**RUTH ROCHA,
ANÁLISE DO DISCURSO E LÍNGUA PORTUGUESA:
COMO O NÃO DITO SIGNIFICA?**

Dayse Sampaio Lopes Borges (UENF)

dayseslborges@gmail.com

Thiago Soares de Oliveira (UENF/UBM/IFF)

so.thiago@hotmail.com

Denise Sampaio Lopes de Oliveira (UENF/PMBJI)

Eliane Costa Almeida (UENF/SEE/ES)

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de analisar o discurso de trechos do livro de Ruth Rocha, intitulado *O Que os Olhos Não Veem*, sob a ótica de dois conceitos-chave da análise do discurso de linha francesa: o de cena de enunciação, segundo o qual o encadeamento enunciativo ocorre como se encenado fosse, e o de *ethos*, que se relaciona à construção de uma imagem no discurso. A partir do desenvolvimento desses conceitos, explora-se a criticidade dessa obra literária de Rocha na qual são personagens o rei, o governo e o povo, e como a maneira metafórica de construção do discurso permite que todos os públicos reflitam sobre a atualidade da obra. Para isso, a análise é articulada a uma farta pesquisa bibliográfica, que não se esgota em si mesma, mas subsidia a análise documental de trechos da obra escolhida. Logo, adota-se a pesquisa documental como a metodologia capaz de dar conta da fonte de dados escolhida, isto é, os trechos do livro da escritora Ruth Rocha. A base teórica sustenta-se em autores tais como Maingueneau, Charaudeau, Orlandi e Fiorin, além de outros estudiosos da análise do discurso. Ao fim, baseando-se no perfil crítico da escritora e no contexto histórico em que o livro foi escrito, conclui-se que a autora realiza uma espécie de denúncia à sociedade de forma geral a respeito da situação política enfrentada pelo Brasil durante a época da Ditadura Militar, valendo-se, para tanto, da metáfora como mecanismo de um dizer "mascarado", mas repleto de significação para o leitor.

Palavras-chave: Análise do discurso. Cena de enunciação. *Ethos*. Ruth Rocha.

1. Introdução

Ainda que existam diversas literaturas de relevo que merecem ser analisadas, destaca-se, como foco analítico a partir do qual se desenvolve este artigo, a análise de fragmentos de uma das obras da escritora Ruth Rocha, que publicou suas primeiras produções literárias a partir do ano de 1967, sendo seu primeiro livro editado em 1976. Propõe-se, em outras palavras, uma análise de trechos do livro *O que os Olhos não Veem*, de 1981, ainda época da ditadura militar no Brasil.

O momento histórico em que a autora começou a escrever era

muito conturbado; o contexto social, repleto de barreiras para os artistas em geral, como escritores, compositores e cantores, pois, de 1964 a 1985, o Brasil viveu o período da ditadura militar. Por isso, a autora se valeu da literatura infantojuvenil para manifestar e confrontar as arbitrariedades que ocorreram no regime totalitarista dos militares. Como o povo havia perdido, entre outros, o direito à liberdade de expressão, já que o governo ditatorial impunha à população uma série de regras e limites que precisariam ser considerados à risca, sob pena de punição, a literatura infantojuvenil tornou-se um meio de veicular os pensamentos de forma velada, mas presumível.

Essa forma de expressar os pensamentos, na seara da análise do discurso de linha francesa, mostra que muito é dito, ainda que aparente não dito. Por esse motivo, partindo do objetivo de analisar parte da obra *O que os Olhos não Veem* sob o viés discursivo, especialmente, no que concerne aos conceitos de cena de enunciação e de *ethos*, a proposta desenvolvida, além de se pautar teoricamente em uma pesquisa bibliográfica, trata-se de uma análise também documental do livro escolhido. Logo, neste trabalho, a pesquisa bibliográfica não esgota em si mesma, servindo de amparo à pesquisa documental, adotado como metodologia capaz de dar conta do assunto e, obviamente, em razão da fonte de dados a partir da qual se desenvolve a pesquisa.

Por fim, é preciso ressaltar que é vasta a produção literária de Ruth Rocha e que a análise da obra escolhida não se esgota no viés discursivo tampouco em poucas laudas. Vale ressaltar, além do mais, que não se pretende esgotar os pontos de vista possíveis em relação à obra objeto de análise, mas dar subsídio à construção de uma visão que incluí o escrito da autora, datado da época da ditadura, à atualidade dos acontecimentos no Brasil.

2. O contexto em que a obra foi escrita

Inicialmente, é preciso resgatar, de forma breve, o contexto em que a obra de Ruth Rocha foi escrita, a fim de que seja possível desenvolver com maior clareza os conceitos de enunciação narrativa e de *ethos*, relativo ao trabalho da autora, que foi muito produtiva durante a época da ditadura militar.

Acerca do período ditatorial, Gaspari (2002b, p. 5) salienta que os militares tinham um discurso radical em relação a quem ousasse desafiar

a forma de governo. Para eles, “o país está acima de tudo, portanto tudo vale contra aqueles que o ameaçam”, justificando todas as formas de tortura e repressão cometidas contra milhares de pessoas. Para os artistas e escritores como Ruth Rocha, foi um período delicado da história, pois, apesar de poderem escrever, compor e cantar, a liberdade de expressão era cerceada, limitando-se ao que era permitido perante as regras do governo, que eram muitas; caso contrário, sofreriam duras represálias, como prisão, exílio ou o "desaparecimento repentino", entre outras.

Nesse sentido, acrescenta Gaspari (2002a, p. 5) que “a tortura tornou-se matéria de ensino e prática rotineira dentro da máquina militar de repressão política da ditadura”. Não obstante, esta era um modo drástico e objetivo adotado pelos detentores do poder na ditadura: punir quem ousasse se contrapor às regras estabelecidas pelo governo. Assim, para driblar a arbitrariedade daqueles anos, os escritores passaram a produzir suas obras utilizando-se, sobretudo, de metáforas. Silentes, era-lhes possível realizar um trabalho de protesto contra a ditadura sem que fossem perseguidos. Para muitos, essa tática funcionou bem; para outros não.

Os fatores sociais, políticos e econômicos tiveram razoável influência nas prioridades estabelecidas pelos intelectuais e artistas. O autoritarismo político, a interferência do Estado nos diversos níveis sociais gerou insatisfação e desconfiança nos meios intelectuais. Impedidos de debater livremente. Os escritores recorrem à literatura para, através de metáforas e símbolos, falar do real (RICHE, 1985, p. 113)

Ruth Rocha sempre apresentou a criticidade em suas obras e procurou, por meio da literatura infantojuvenil, lutar contra os abusos do poder. Ela costumava retratar aspectos sociais do governo e do povo, comumente criando uma relação com esses fatores, que foram citados acima por Riche (1985). Suas obras, de teor mais crítico são as que envolvem os reis, como será abordado neste trabalho. O monarca, na obra em análise, é visto como um comandante comandado, ou seja, o rei, por si só, não consegue manejar o poder, tornando-se um fantoche controlado por seus ministros, seus súditos e por pessoas que estão ao seu lado. É um personagem que nunca consegue ou não quer enxergar os verdadeiros problemas do reino. Só tem olhos para a elite, só faz algo em prol da massa dominante, postergando as classes menos favorecidas. Eis a parte da obra de Ruth Rocha que será objeto da análise, a fim de que seja observada como a escrita metafórica é representativa de uma intencionalidade mais ampla: uma crítica social.

3. A cena de enunciação

A análise do discurso teve sua origem na França em 1960 com o intuito de compreender as condições e os processos de produção de linguagem, compilando conhecimentos da linguística, da história, principalmente do marxismo, e da psicanálise. Isso, de per si, marca a gênese interdisciplinar da análise do discurso, cujos procedimentos buscam "compreender a língua fazendo sentido, enquanto trabalho simbólico, parte do trabalho social geral, constitutivo do homem e da sua história". (ORLANDI, 2012, p. 15)

Segundo Maingueneau (2011, p. 122), "o que o texto diz pressupõe um cenário de palavra determinada que ele deve validar através da sua enunciação", estando esta atrelada ao conceito de discurso, ou seja, "uma dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica permite definir como um espaço de regularidades enunciativas" (MAINGUENEAU, 2008 p. 15). Quanto à "enunciação", Charaudeau e Maingueneau (2008) afirmam que, em linguística, o termo foi empregado pela primeira vez em 1932, mas as primeiras referências sobre enunciação devem-se a Bakhtin, segundo o qual a enunciação coloca o ato de "significar" como principal atividade da linguagem.

Com efeito, Benveniste (2005), autor a quem é atribuída a paternidade da teoria da enunciação, concorda que a significação não é algo que se acrescenta à linguagem, mas é sua própria natureza; significar é o ato de converter a língua em discurso, o que se faz pela presença individual de um sujeito enunciador que se apropria da língua e nela se insere. Assim, o enunciado se constitui e se manifesta por meio de um sujeito que se constrói e se legitima na posição de enunciador, daí a importância do narrador, que se vai construindo ao longo da literatura.

Observando as teorias discursivas, percebe-se que nenhum texto, falado ou escrito, é neutro, uma vez que os enunciados são dotados de sentidos que nem sempre são percebidos facilmente em um primeiro contato, sendo necessárias determinadas inferências que permitem acessar as "entrelinhas" do enunciado, eis que este adquire sentido a partir do contexto de produção do discurso. Em outras palavras:

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 *conteria* um sentido parcialmente indeterminado que o destinatário *precisaria* apenas especificar. Com efeito, todo ato de enunciação é fundamentalmente assi-

métrico: 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 coincida com as representações do enunciatador. (MAINGUENEAU, 2011, p. 19-20)

Como se observa, para Maingueneau (2010), um texto não é um conjunto de signos inertes, mas um rastro deixado por um discurso construído como se estivesse sendo encenado. Nesse sentido, assevera Orlandi (2012) que, apesar de a análise do discurso fazer um recorte teórico específico, relacionando língua e discurso, a língua não é tratada como puro código, mas pela capacidade de produzir sentido para os sujeitos; o discurso é entendido como o "efeito de sentidos entre os locutores". (ORLANDI, 2012, p. 21)

Nessa perspectiva, considerando que a cena de enunciação se constitui por meio de "uma encenação inseparável do universo de sentido que o texto procura impor" (MAINGUENEAU, 2011, p. 51), encadeando argumentos e situações que legitimam o texto, percebe-se que a obra de Ruth Rocha pode ser dividida em quatro momentos:

- a) Primeiro momento: um reino feliz, onde o rei gostava de reinar e o povo quieto, acomodado, que também se sentia feliz. Assim, [...] "Havia uma vez um rei em um reino muito distante, que vivia em seu palácio com toda a corte reinante. Reinar pra ele era fácil, ele gostava bastante". (ROCHA, 1981, s/p)
- b) Segundo momento: um reino acometido por uma doença que só os fracos e os que falassem baixinho não seriam ouvidos, só os que fossem grandes tinham vez perante o rei. Vide o trecho: "com tristeza do seu povo nosso rei adoeceu. De uma doença esquisita, toda gente, muito aflita, e de repente percebeu... Pessoas grandes e fortes o rei enxergava o bem. Mas se fossem pequeninas, e se falassem baixinho, o rei não via ninguém". (ROCHA, 1981, s/p)
- c) Terceiro momento: um reino onde os fracos e os que falavam baixinho se unem para resolver essa situação e ser ouvidos pelo rei e sua realeza. Vide:

E o povo foi percebendo que estava sendo esquecido; que trabalhava bastante, mas nunca era atendido; que por mais que se esforçasse não era reconhecido. Eles então se juntam, discutiram, pelearam e chegaram à conclusão. Que se a voz de um era fraca, juntando as vozes de todos mais parecia um trovão. (ROCHA, 1981, s/p)

- d) Quarto momento: um reino onde os fracos se tornaram fortes e, com suas pernas de pau e suas vozes, modificaram toda uma situação preestabelecida, sendo vistos pelos que antes eram os grandes. O trecho seguinte bem representa isso:

Eles então se juntaram, discutiram, pelejaram e chegaram à conclusão. Que, se a voz de um era fraca, juntando as vozes de todos mais parecia um trovão. E todos juntos, unidos, fazendo muito alarido seguiram pra capital. Agora, todos bem altos nas suas pernas de pau. (ROCHA, 1981, s/p)

Essas quatro “cenas” definem conjuntamente o que poderia ser chamado de quadro cênico do texto. É ele que define o espaço estável no interior do qual o enunciado adquire sentido no livro *O que os Olhos não Veem*, de Ruth Rocha, demonstrando que as formas enunciativas “representam a instituição do discurso [...], legitimando-o (ou deslegitimando-o) esse universo social no qual elas vêm se inscrever” (MAINGUENE-AU, 2010, p. 54) e demonstrando que “todo ato de tomar a palavra implica a construção de uma imagem de si”. (AMOSSY, 2011. p. 9)

Isso encontra respaldo em Charaudeau (2008, p. 158), o qual explica que a “encenação narrativa constrói um universo narrado (ou contado) propriamente dito, sob a responsabilidade de um sujeito narrante que se acha ligado por um contrato de comunicação ao destinatário da narrativa”. Com efeito, Ruth Rocha organiza sua obra construindo uma sucessão de ações que, encadeadas de forma progressiva, sucessiva e contínua, dá forma à sua visão de mundo, delineando, assim, uma encenação narrativa capaz de representar uma crítica social implícita.

4. *Ethos: uma estratégia do discurso*

Filosoficamente, o termo *ethos* tem duas origens gregas: a mais antiga (*êthos*, com ETA inicial) significa “refúgio, morada, abrigo”, isto é, um espaço onde alguém se sente protegido, seguro, onde se “desarma”. Quando se chega a “casa”, após um dia de labutas e exigências, deixam-se em casa as “armas”, os “uniformes”, despe-se das formalidades necessárias à subsistência e, acolhidos pelos que são mais próximos, baixa-se a guarda. Tudo ao redor é previsível, os outros são previsíveis. Daí a possibilidade de abandonar as “armas” – os mecanismos de ataque e defesa. Segundo Amossy (2011, p. 10), “os antigos designavam o termo *ethos* como a construção de uma imagem de si destinada a garantir o sucesso do empreendimento oratório”.

Seguindo essa linha de raciocínio, o universo de sentido propicia-

do pelo discurso impõe-se tanto pelo *ethos* como pelas ideias que transmite. Na realidade, essas ideias se apresentam por intermédio de uma maneira de dizer que remete a uma maneira de ser, à participação imaginária e a uma experiência vivida. O poder de persuasão de um discurso consiste, em parte, em levar o leitor a se identificar com a movimentação de um corpo investido de valores socialmente especificados. Por isso, consoante Fiorin (2008, p. 139), "o *éthos* explicita-se na enunciação enunciada, ou seja, nas marcas da enunciação deixadas no enunciado", constituindo-se, na verdade, 'um efeito de discurso', que fica muito mais evidente em um texto escrito do que em uma situação de interação oral. (MAINGUENEAU, 2006, p. 16)

Mais tarde, surge um segundo significado para a palavra *ethos*, um sentido de especialidade interna, de "caráter e seus hábitos", fruto de uma construção incessante e nunca acabada, pois não há homem algum que se possa afirmar estar pronto, completo. Aliás, o indivíduo está sempre se "fazendo", em reformas, transformações e descobertas constantes. Eis que a noção de *ethos* permite, então, "refletir o processo mais geral da adesão dos sujeitos a determinado posicionamento". (MAINGUENEAU, 2008, p. 64)

É importante notar, de qualquer forma, que, ao retomar as ideias de Aristóteles, para quem o discurso deve quase todo o seu poder de persuasão ao caráter moral, Barthes (1975, p. 315) conceitua *ethos* como: "traços do caráter que o orador deve mostrar ao auditório para causar boa impressão, não importando com sua sinceridade". E continua seu raciocínio afirmando que "o orador enuncia uma informação e ao mesmo tempo diz: sou isto, não sou aquilo".

Segundo Ducrot (1984), com base em sua teoria da argumentação da língua, não há textos inocentes, todos partilham de ideologia e, para decodificá-los, há que se reconhecerem as marcas linguísticas deixadas pelo enunciador. Entende ele, portanto, que o texto é o resultado de um processo de construção ideológica por meio de elementos linguísticos e extralinguísticos. Já Maingueneau (2011) afirma que o enunciador deve conceder-se e ao seu enunciatário, direitos e deveres para legitimar seu dizer, ou seja, ele explicita no discurso sua posição institucional e efetiva sua relação com um saber. Em suma, esse entendimento de relaciona-se à noção de que o *ethos* articula-se à cena da enunciação.

A partir das noções brevemente desenvolvidas acerca do conceito de *ethos* percebe-se, por fim, que "a maneira de dizer autoriza a constru-

ção de uma verdadeira imagem de si" (MAINGUENEAU, 1995 *apud* AMOSSY, 2011, p. 16), o que se coaduna com o posicionamento de Amossy (2011, p. 9), segundo o qual "a maneira de dizer induz a uma imagem que facilita, ou mesmo condiciona a boa realização do projeto" que, neste trabalho, trata da obra *O que os Olhos não Veem*, de Ruth Rocha.

5. *Ethos da autora*

Primeiramente, é interessante refletir sobre o *ethos* crítico da autora Ruth Rocha, que, em seu texto, já sugere pelo próprio título o descaso por parte do contante rei em relação ao povo esquecido, além de remeter, logo no início, ao ditado popular "o que os olhos não veem o coração não sente". Isso, aliado ao título sugestivo, demonstra a valorização dos provérbios populares e da cultura do povo, o que é reforçado mais adiante quando a autora se vale do dito "quem monta na garupa não pega nunca na rédea", em franca alusão à necessidade de posicionamento do povo. Logo, o título da obra já aponta para o fato de que "não há neutralidade nem mesmo no uso mais aparente dos signos. A entrada no simbólico é irremediável e permanente: estamos comprometidos com os sentidos e o político". (ORLANDI, 2012, p. 9)

Por meio da sua literatura, a autora propicia aos leitores um contato com dados da tradição oral, muitas vezes distantes do seu mundo. Já no âmbito estrutural, vale notar que predominam versos heptassílabos, ou em redondilha maior, o que denuncia uma linguagem leve, lúdica e, por vezes, irônica, muito pertinente ao gênero poesia infantojuvenil. Essa estratégia suscita nos leitores a consciência de como as histórias colocam os personagens diante de problemas que podem ser solucionados por meio de ideias criativas e tomadas de atitude. Espera-se, pois, que o leitor depare com problemas com os quais ele terá que lidar por conta própria. Eis a ratificação de que "o *ethos* é fundamentalmente um processo interativo de influência sobre o outro". (MAINGUENEAU, 2008, p. 63)

Além disso, em suas histórias, autora se vale da fantasia de maneira alegórica, aproximando o leitor de uma realidade que, apesar de ficcional, fomenta a reflexão crítica. Aliás, uma análise do texto *O que os Olhos não Veem* permite identificar aspectos-chave de toda a obra de Ruth Rocha, bem como entender porque suas obras são consideradas tão adequadas a públicos, de distintas faixas etárias, o que é corroborado pelo fato de que seus livros já foram traduzidos para mais de dezenove idi-

omas. Nesse ponto, percebe-se também a contribuição da análise do discurso, que "nos coloca em estado de reflexão e, em cairmos na ilusão de sermos conscientes de tudo, permite-nos ao menos sermos capazes de uma relação menos ingênua com a linguagem". (ORLANDI, 2012, p. 9)

Outra característica relevante da obra de Ruth Rocha é a preocupação com a formação crítica dos leitores, como já mencionado anteriormente. Considerando-se que muitas obras da autora foram escritas no início da década de 70, período inaugurado três meses após o Ato Institucional nº 5, caracterizado por forte repressão, autoritarismo e um regime militar ditatorial, e sabendo-se que um tema recorrente na maior parte de seus livros é o questionamento do poder dominante, é possível afirmar que os trechos da obra analisada possuem marcas metafóricas de questionamento relacionado à estrutura social e política vigente. Sobre esse ponto, Fiorin (2008, p. 72) explica que "a conotação não é um fenômeno de palavra isolada, mas um fato discursivo. [...] É sempre no texto que se percebe o acréscimo de um sentido segundo ao sentido primeiro".

Na obra em questão, Ruth Rocha valeu-se principalmente da metáfora, um dos principais mecanismos da conotação. A metáfora, para Fiorin (2008, p. 73), "é o acréscimo de um significado a outro, quando entre eles existe uma relação de semelhança, de intersecção". Foi por meio desse mecanismo que a autora despistou as formas de repressão que contra ela recairiam, caso representasse a realidade de forma direta nas histórias. Outra tática desse tipo foi a de não retratar explicitamente o Brasil nas histórias, mas representá-lo por reinos, como se pode constatar na obra. Basta analisar a referência: "Havia uma vez um rei num reino muito distante, que viviam em seu palácio com toda a corte reinante" (ROCHA, 1981, s/p). Nesse trecho, a autora estabelece sentido a partir da palavra "reino", representativa da realidade social ilustrada e criticada.

Nessa perspectiva, o *ethos* crítico da autora fica evidente no trecho que segue, demonstrando que a forma de se exprimir é um procedimento adotado pelo autor: "Para isso é que o escritor foi feito. Para mostrar a realidade sob um novo ângulo, para criticar o que se passa por toda parte e para não dar solução a coisa nenhuma e, sobretudo não dar conselhos. Cada um que encontre a sua verdade sozinho". (ROCHA, 1990, s/p)

6. Os vários *ethe* do rei

No título *O que os Olhos não Veem*, sugerem-se alienação e des-

caso por parte do rei em relação aos problemas e obrigações que teria de solucionar em seu território. Em geral, “o rei das nossas histórias é uma variante do rei do conto. Mantém o autoritarismo, a voz imperativa e mandona, mas é capaz de se arrepender, modificar-se e mesmo ser vencido pela união do povo” (RICHE, 1985, p. 114).

Na verdade, a figura do rei é bastante alegórica devido ao fato de que o ele é o mais legítimo representante do poder na monarquia e, dessa maneira, fica evidente a tensão existente entre dominante (rei e nobreza) e dominado (povo). Além disso, o rei é uma figura paterna e masculina e, em uma sociedade patriarcal e predominantemente machista, deixar de apresentá-lo como a representação suprema da consciência, da virtude, do juízo e do autodomínio é uma clara contestação ao poder dominante. Obviamente, não se pretende discutir aqui sobre a representação da figura masculina na obra, mas, apenas pontuar que a noção de *ethos* é “fundamentalmente híbrida (sociodiscursiva)” (MAINGUENEAU, 2008, p. 17), na medida em que, além de ser uma noção discursiva, também é um processo interativo.

Nessa linha de raciocínio, a narrativa, a princípio, tenta construir o *ethos* do rei como um homem bom, que gostava de reinar, o que não se revela em seu discurso. Por essa razão, é fundamental se observarem as marcas enunciativas que vão definir o verdadeiro *ethos* do rei, uma vez que toda enunciação reflete o retrato do enunciador, logo o discurso o atrai e o define. Considerando o conceito sintético de *ethos* como a imagem de si projetada pelo enunciador em seu discurso, no texto, a significação é destinada a garantir o real propósito do rei. O problema, então, não é reflexo das antigas histórias de contos de fadas, em que um obstáculo que prejudica o povo é superado pelo sábio rei; o problema é o rei, que é falho, doente, cego, preocupado apenas com aqueles que lhe servem. Na literatura em questão, o rei não enxerga o povo, e só passa a enxergá-lo quando, unidos, resolvem solucionar o problema. Suas vozes que, isoladas, não podem ser ouvidas pelo rei, juntas fazem com que as bases de domínio real se estremeçam.

Surge, pois, a questão: como se percebe o verdadeiro *ethos* do rei no primeiro momento do texto? O rei foi narrado, a princípio, como um governante que aparentava competência em razão da facilidade e da suposta ausência de reivindicação de soluções: “Reinar para ele era fácil, ele gostava bastante”. (ROCHA, 1981, s/p)

No decorrer do livro, o rei, diante de problemas com o povo, apa-

rece cego, egoísta: [...] “Pessoas grandes e fortes o rei enxergava bem. Mas se fossem pequeninas e se falassem baixinho, o rei não via ninguém. O rei não fazia nada contra tal situação; pois nem mesmo acreditava nessa modificação”. (ROCHA, 1981, s/p)

A figura do rei, portanto, funciona como uma alegoria para o poder dominante, a partir da qual a fantasia torna-se um instrumento iluminador da realidade: ambas não estão separadas, na verdade. Os vários *ethe* apresentados pelo rei são, ao que parece, o caráter por ele adotado diante da situação vivida, o que demonstra a inter-relação entre o caráter e o seu contexto de aplicação.

7. *Ethos do povo*

Em um primeiro momento, o povo, dominado, é representado como pequeno e fraco, carente de uma administração que atendesse às suas necessidades. Apresenta, assim, um *ethos* acuado, frágil e passivo: “[...] E se não via os pequenos e sua voz não escutava, por mais que eles reclamassem o rei nem mesmo notava”. (ROCHA, 1981, s/p)

Prejudicado pelo rei, que estava acometido de uma doença que o fazia apenas ficar preocupado com os que estavam no castelo, o povo, em um segundo momento, passa a apresentar um *ethos* unido e forte, tornando-se ativo. Juntos, os indivíduos se tornam gigantes por meio do uso das pernas de pau (talvez uma possível alegoria das armas em uma revolução). Nesse ponto, fica mais clara a capacidade de o povo tomar decisões coerentes em relação às situações. E mais importante: a narrativa aponta para o fato de a união fazer a força, em alusão ao ditado popular, pois os pequeninos (ou oprimidos), quando unidos, têm voz mais impactante. Eis a mudança na forma de apresentação do *ethos* do povo.

Ao final, a variação do *ethos* fomenta no leitor o estímulo a descobrir como encontrar as próprias soluções para os problemas: [...] “E todos juntos, unidos, fazendo muito alarido seguiram pra capital. Agora, todos bem altos nas suas pernas de pau”. (ROCHA, 1981, s/p)

8. *Conclusão*

Este trabalho propôs um olhar crítico em relação a uma obra específica de Ruth Rocha. Por meio de uma linguagem metafórica e singela, os reais problemas de um reino, no que se refere às questões

políticas e sociais, chamam o público leitor a uma reflexão acerca do viés crítico que a obra da autora apresenta. Realizou-se a análise da referida obra mostrando como a autora, em tempos difíceis de ditadura militar, conseguia realizar seu protesto contra o que vinha ocorrendo no Brasil.

No livro *Os Olhos não Veem*, há um rei que, acometido por uma doença, somente tinha olhos para pessoas grandes, metáfora utilizada para pessoas ricas, “pessoas grandes e fortes o rei enxergava bem”, “que tivessem muita força e que fossem bem nascidos. [...] E assim, quem fosse pequeno, de voz fraca, mal vestido, não conseguia ser visto” (ROCHA, 1981, s/p). A autora utiliza a palavra “grandes” para referir-se a pessoas com muito dinheiro, componentes de massas de prestígio, e “fortes” para pontuar que essas pessoas, pertencentes à alta sociedade brasileira, tinham força e poder; “pequeno”, por sua vez, para designar a classe dos pobres, dos desprivilegiados na sociedade, que não conseguiam ser vistos pelo rei, pois seus problemas não o interessavam. Nesse cenário, somente pessoas ricas e importantes eram favorecidas no reino; quem fosse pobre não tinha vez e morreria na miséria.

O que os Olhos não Veem é texto que questiona o autoritarismo, eis que o livro conta a história de um reino que tem governantes que mandam e desmandam livremente no povo. Um dia, contudo, os oprimidos se unem e, usando de muita perspicácia, obrigam o rei a enxergá-los e ajudá-los. Ruth Rocha usou, principalmente, na obra analisada, o método da metáfora para despistar as formas de repressão possíveis contra ela, caso representasse a realidade de forma direta nas histórias. Outra tática para não ser percebida foi a de não retratar explicitamente o Brasil nas histórias, mas representá-lo por reinos, como se pode constatar na obra *O que os Olhos não Veem*. Cansada por não ter voz, a população resolveu agir, como o trecho a seguir demonstra: “E se todos, tão pequenos, fizessem pernas de pau, então ficariam grandes, e no palácio real seriam logo avistados, ouviriam os seus brados, seria como um sinal” [...] E todos juntos, unidos, fazendo muito alarido seguiram para capital. Agora, todos bem altos nas suas pernas de pau”. (ROCHA, 1981, s/p)

Ruth Rocha utilizou as pernas de pau como símbolo de grandeza, mostrando que elas poderiam ser empregadas pelos desprotegidos para serem enxergados pelo rei, ou seja, o povo unido consegue encontrar uma maneira de ser visto, fazendo barulho e reivindicando seus direitos como cidadãos. Para finalizar a história, a autora deixa um recado: “Que todos naquele reino guardem muito bem guardadas as suas pernas de pau”. Pois temem que seu governo possa cegar de repente. E eles sabem

muito bem que quando os olhos não vêem nosso coração não sente” (ROCHA, 1981, s/p). A autora, como narradora da história, solicita ainda a interferência do ouvinte ou leitor no decorrer da obra: “Eu vou parar por aqui a história que estou contando. O que se seguiu depois cada um vá inventando”. (ROCHA, 1981, s/p)

Nesse rumo, ainda hoje, a história continua sendo escrita, inventada, contada, como os acontecimentos mais recentes no país, ocorridos em junho de 2013, pontuam. O povo se uniu, atrelou suas vozes e suas “pernas de pau”, saindo às ruas para que fossem vistos. A história continua a cada dia, inventada e escrita pelos indivíduos.

Por fim, Ruth Rocha afirma que mais difícil do que escrever ficção é, certamente, escrever sobre a realidade. Mais difícil do que inventar é, na certa, recordar, ajuntar, relacionar, interpretar-se. Explicar-se é mais difícil do que ser. E escrever é sempre um ato da própria existência. Quando se escreve, conta-se o que se é. Parece que se inventa, mas não: vive-se. Parece que se cria, mas na verdade aproveita-se. A história está pronta dentro das pessoas. É como a pedra bruta, da qual o escultor tira excessos. O que sobra é a obra. No espírito, no fundo, no íntimo, a história espreita. Ele existe antes que o escritor suspeite. A história é mais real do que qualquer explicação e a obra, extremante atual.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOSSY, Ruth. Da noção retórica de *ethos* à análise do discurso. In: _____. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. Trad.: Dilson Ferreira da Cruz, Fabiana Komesu e Sírío Possenti. São Paulo: Contexto, 2011.

BARTHES, Roland. A retórica antiga. In: COHEN, Jean et al. *Pesquisas de retórica*. Trad.: Leda Pinto Mafra Iruzun. Petrópolis: Vozes, 1975.

BENVENISTE, Émile. *Problemas de linguística geral I*. Trad.: Maria da Glória Novak e Maria Luisa Neri. 5. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

CHARAUDEAU, Patrick. *Linguagem e discurso: modos de organização*. Trad.: Angela M. S. Corrêa e Ida Lúcia Machado. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

_____; MAINGUENEAU, Dominique. *Dicionário de análise do discurso*. São Paulo: Contexto, 2004.

- DUCROT, Oswald. *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes, 1984.
- FIORIN, José Luiz. *Em busca do sentido: estudos discursivos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008.
- GASPARI, Élio. *A ditadura envergonhada: as ilusões armadas*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002a.
- _____. *A ditadura escancarada*. São Paulo: Cia. das Letras, 2002b.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Análise de textos de comunicação*. Trad.: Cecília P. de Souza-e-Silva e Décio Rocha. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Cenas da enunciação*. Org.: Maria Cecília P. de Souza-e-Silva e Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2006.
- _____. *Doze conceitos em análise do discurso*. Trad.: Maria Cecília P. de Souza-e-Silva e Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2010.
- MAINGUENEAU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Trad.: Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2008.
- _____. *O contexto da obra literária*. Trad.: Marina Appenzeller. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- ORLANDI, Eni. *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2012.
- RICHE, Rosa Maria Cuba. As histórias de reis e o questionamento ideológico de Ruth Rocha. *Revista Perspectiva*, Florianópolis, vol. 1, n. 4, p. 113-118, jan./dez.1985. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10119/9330>. Acesso em: 18-07-2015.
- ROCHA, Ruth. *O que os olhos não veem*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1981.
- _____. *Azul e lindo: planeta Terra, nossa casa*. Rio de Janeiro: Salamandra, 1990.

SEXISMO NA LÍNGUA PORTUGUESA

Daniel Teixeira Brito (UESB)

danielteixeirabrito@hotmail.com

Valéria Viana Sousa (UFPB/UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UFBA/UESB)

adavgvstvm@gmail.com

RESUMO

O objetivo deste artigo é analisar a correlação entre sexo e gênero na estrutura da língua portuguesa. Tendo em vista as propostas de mudança da flexão de gênero que almejam adequá-lo ao sexo, faremos uma análise estrutural dessas propostas de adequação, levantando hipóteses de implementação de tal mudança. Neste artigo, serão abordadas, precipuamente, a necessidade, a utilidade e a possibilidade de mudança da flexão de gênero na língua portuguesa, a partir do diálogo com Forel (1983) e Câmara Jr. (1988).

Palavras-chave: Sexo. Gênero. Sexismo. Estrutura

1. Introdução

A emergência das lutas pela igualdade entre homens e mulheres trouxe à tona a necessidade de se perscrutar os lugares e as formas pelas quais o sexismo operava na sociedade. Um dos lugares encontrados na segunda metade do século XX, com a segunda onda do movimento feminista, foi a língua.

Há muito, desde o século XVI, já se despertara o interesse pela maneira como mulheres e homens utilizam a língua. Entretanto, só no século XX, com o fortalecimento dos estudos linguísticos, é que a investigação da variante sexual na estrutura da língua ganha relevo. Esta investigação estrutural teve suas velas sopradas pela força dos movimentos feministas, que divisavam o machismo incrustado na língua desde a sua estrutura, tornando imperiosa a realização de modificações ou mesmo de uma reforma linguística.

Muitas das sugestões de mudança têm sido aplicadas na atualidade. Propositada ou despropositadamente, vê-se, em textos escritos ou em apresentações orais, a necessidade que o locutor sente em se dirigir *a todos* e *a todas*. Ao lado desse exemplo, hoje temos, também, a evocação aos *brasileiros* e às *brasileiras* e a menção *aos/às adolescentes*. Não há,

aqui, espaço para responder se estas propostas de mudanças linguísticas ocasionariam a efetiva redução do sexismo na sociedade, pois tais propostas devem advir de profunda pesquisa multidisciplinar. Limitar-nos-emos, então, a propor uma discussão a respeito da possibilidade de se planificar sistematicamente a língua, ou seja, de corrigir o desnível de variantes sexuais que alegadamente está arraigado na língua, aferindo a necessidade e a utilidade dessa planificação.

Para tanto, inicialmente, propomos um *Esborço histórico*, no qual apresentaremos, com lastro em Bodine (1983), um sucinto apanhado das principais pesquisas sobre as diferenças sexuais na utilização da língua. Nos tópicos seguintes, a análise será estrutural e votada à relação entre sexo e gênero na língua portuguesa, abordando, ainda, a viabilidade das propostas de mudanças dessa relação.

2. *Esborço histórico*

A importância dada ao estudo das diferenças sexuais nas línguas não é fenômeno recente. Desde o século XVI, já havia interesse pelo modo como homens e mulheres falavam, ou seja, qual era o papel do sexo na utilização da linguagem. Um breve esborço histórico, fornecido por Bodine (1983), aponta as mais relevantes pesquisas linguísticas relativas a diferenças sexuais num compêndio que se estende do século XVII até meados do século XX.

Desde os séculos XVII e XVIII, exploradores e missionários trazem, de suas viagens, descrições de línguas que apresentam o gênero e também de línguas em que homens e mulheres falam de maneira diferenciada, o que lhes despertava interesse, muito embora não relacionassem estes fenômenos ao sexo.

Etnógrafos, no século XIX, se interessam por línguas que registram diferenças de fala entre homens e mulheres e medem, nessas línguas, os efeitos da colonização e das outras formas de contato com a civilização ocidental. E, em 1900, Frazer (*apud* FOREL, 1983, p. 36) inaugura o estudo das diferenças sexuais nas línguas. Para ele, é histórica a relação entre o que chamou de gênero subjetivo (diferenciação linguística baseada no sexo do locutor) e gênero objetivo (gênero propriamente dito).

Jespersen (*apud* FOREL, 1983, p. 37) é contrário à opinião, muito difundida contemporaneamente, segundo a qual homens e mulheres cara-

íbas falam línguas diferentes. Ele afirma que isso não passa de um caso extremo de um fenômeno sociolinguístico frequente. Dois anos depois, em 1924, Kraus (*apud* FOREL, 1983, p. 37) faz o inventário das diferenças de fala existentes entre homens e mulheres nas línguas africanas, americanas e aborígenes australianas.

Haas e Furfey (*apud* FOREL, 1983, p. 37) interessam-se pela diferenciação sexual. Haas faz relatórios de descrições contemporâneas acerca da diferenciação sexual. Furfey (*apud* FOREL, 1983, p. 37) reagrupa o estudo de gênero e das diferenciações sexuais na língua, mas, diferentemente de Frazer (*apud* FOREL, 1983, p. 37), postula que estas duas ordens de fatos são cada uma delas a manifestação de um mesmo fenômeno social. Além disso, Furfey (*apud* FOREL, 1983, p. 37), na sua época, foi o único a inserir a diferenciação sexual em um contexto mais amplo, comparando as diferenças linguísticas ligadas ao sexo com as diferenças linguísticas existentes entre as classes sociais.

Reik (*apud* FOREL, 1983, p. 37), em 1954, resume o trabalho de Kraus (*apud* FOREL, 1983, p. 37) e compara a diferenciação sexual nas línguas europeias e exóticas, além de sugerir que ainda há muito a ser estudado nesse campo.

Na segunda metade do século passado, por volta da década de 60, com a segunda onda do movimento feminista, houve o “desenvolvimento de uma disciplina que tem como objeto a significação do sexo e o papel sexual na utilização da linguagem”, como afirma Forel (1983, p. 8), que enumera três vertentes de estudos que foram impulsionadas pelo movimento feminista: a primeira é o já citado estudo da utilização da língua, de que atualmente se ocupa a sociolinguística; a segunda vertente é relativa ao estudo da estrutura da língua, tida pela segunda onda do feminismo como uma instituição machista; e a terceira é o estudo da história da língua e das possibilidades de planificá-la sistematicamente, ou seja, constatado o desnível entre a representação dos sexos na língua, esta deveria ser planificada para pôr termo à primazia do sexo masculino.

O estudo que foi escolhido para ser desenvolvido na presente pesquisa teve por enfoque a segunda vertente, o estudo da estrutura da língua, e também as reformas que querem extirpar-lhe o sexismo, planificando-a sistematicamente. Em momento posterior, realizaremos o enfoque sexo e gênero a partir da perspectiva sociolinguística.

Diante das reflexões expostas, a pergunta que emerge na pesquisa é: poderiam as forças feministas, com o intento de extirpar o sexismo da

língua, efetivamente implantar mudanças estruturais e sistemáticas, como a necessidade de se dirigir *a todos* e *a todas*? Como se verá adiante, em face da profundidade das mudanças que teriam que ser adotadas para que as propostas fossem minimamente coerentes (e não tropeçassem novamente no sexismo), acreditamos que não. Além do mais, adiante-se desde logo que a estrutura da língua não é sexista: sexistas são as forças sociais que operam através da língua.

3. *Gênero e sexo*

Câmara Jr. (CAMARA Jr., 1988), baluarte da linguística no Brasil, em seu clássico *Estrutura da Língua Portuguesa*, denunciava a incoerência e a confusão das gramáticas tradicionais do português no quesito flexão de gênero. Ensinava ele que tal confusão surge,

em primeiro lugar, em virtude de uma incompreensão semântica da sua natureza. Costuma ser associada intimamente ao sexo dos seres. Ora, contra essa interpretação falam duas considerações fundamentais. Uma é que o gênero abrange todos os nomes substantivos portugueses, quer se refiram a seres animais, providos de sexo, quer designem apenas ‘coisas’, como *casa*, *ponte*, *andaiá*, femininos, ou *palácio*, *pente*, *sofá*, masculinos. [...] Depois, mesmo em substantivos referentes a animais ou pessoas há discrepância entre gênero e sexo, não poucas vezes. Assim, *testemunha* é sempre feminino, quer se trate de homem ou mulher, e *cônjuge*, sempre masculino, aplica-se ao esposo e à esposa. Para os animais, temos os chamados substantivos epicenos, como *cobra*, sempre feminino, e *tigre*, sempre masculino. (CAMARA Jr., 1988, p. 88)

Estabelecendo uma salutar analogia, o autor prelecionava que “gênero é uma distribuição em classes mórficas, para os nomes, da mesma sorte que o são as conjugações para os verbos”. (CAMARA Jr., 1988, p. 88)

Mas qual a explicação linguística para a diferença entre gênero e sexo? Partindo de Forel (1983), utilizaremos distinção genérica e satisfatoriamente adequada aos propósitos deste trabalho.

Ela é emprestada de L. J. Prieto, que distingue entre as propriedades que uma porção da realidade (no caso, um ser humano[!]) possui do ponto de vista biológico e as que possui enquanto referente de um termo, ou seja, enquanto aquilo a que se refere num ato de linguagem. (FOREL, 1983, p. 24)

Grosso modo, sexo está no campo da realidade biológica, ao passo que gênero está no campo da realidade linguística. Forel (1983), valendo-se do rigor conceitual de Prieto,

[...] explica que o *sexo* é uma propriedade possuída pela porção de realidade

que constitui o referente de um termo, independentemente de sua qualidade de referente deste termo ou de um outro: se a realidade que constitui o referente de um termo é sexuada, ela o é a despeito do fato de ser o referente deste termo ou de um outro. [...] Em compensação, o *gênero* é uma propriedade que a realidade (o ser humano) que constitui o referente de um termo só possui enquanto referente atual desse termo ou referente virtual de um outro. (FOREL, 1983, p. 24, grifo nosso)

A demarcação desta distinção é essencial ao entendimento das relações entre gênero e sexo na língua. As discussões que têm sido travadas entre linguistas sobre o sexismo na língua, e os instrumentos para combatê-lo, corroboram a relevância deste trabalho.

4. Estrutura e modificações

O sexo sempre incide sobre a estrutura da língua, influenciando assim o gênero? Estariam, portanto, gênero e sexo congenitamente ligados no plano estrutural da língua? Segundo Forel (1983, p. 23), absolutamente não. E, em resposta a tal questionamento, a autora, ao investigar o impacto das diferenças sexuais na língua, argumenta que

Nada seria mais enganador do que acreditar, como o fizemos, que o gênero reflete, na língua, a divisão sexual: não podemos mais sustentar esta posição, haja vista as inúmeras ocorrências em que o sexo e o gênero não coincidem ou, ainda pior, se contradizem. (FOREL, 1983, p. 23)

Resta evidente o ilogismo da correlação entre sexo e gênero. Basta observar alguns exemplos, como substantivos cujo referente é uma “coisa” ou “ideias”. *Cadeira* e *dignidade* são coisas inanimadas e, portanto, desprovidos de sexo, nada obstante são do gênero feminino. Nestes casos, não há qualquer relação entre sexo e gênero. Em outros casos, pode o substantivo ter por referente um ser animal, provido de sexo, e o gênero daquele divergir do sexo deste. Assim, *pessoa* e *vítima* são do gênero feminino, podendo designar um indivíduo do sexo masculino ou feminino.

O problema assenta nos casos em que a variável sexual incide na língua, ocasionando, potencialmente, a flexão do gênero. *Companheira* possui gênero e sexo femininos. *Companheiro* possui gênero e sexo masculinos. Contudo, na língua portuguesa, quando se tratar de um universo de referentes com esta qualidade, é suficiente que um referente seja do sexo masculino para que todo o universo seja designado por um substantivo flexionado de acordo com o sexo deste referente singular. A título de exemplo, pode-se referir a um universo formado por nove mulheres

companheiras e um único homem companheiro, como *os companheiros*. E, em alguns casos, como se verá, até mesmo o substantivo singular, *o companheiro*, poderia ter pessoas do sexo masculino e/ou feminino como referentes. Alega-se que, neste ponto, a língua trai o seu sexismo, que seria estrutural.

As possíveis relações entre sexo e gênero na língua são sintetizadas por Forel (1983, p. 26), por meio de um esquema de três tipos de séries, em que cada termo insere-se em uma série: a) sozinho, se não existir qualquer flexão possível, constituindo uma série de um termo (por exemplo, *padre* não conta com um substantivo correlato do gênero feminino); b) com mais um termo, se for possível a flexão sem mudança semântica (*o governante* e *a governanta*, por exemplo, não integram a mesma série, pois não partilham a mesma essência semântica. *Primo* e *prima*, ao seu turno, integram a mesma série); e c) com mais dois termos, caso inexistente em português, em que há um termo masculino, outro feminino, e um que não marca qualquer gênero.

Primeiramente, estabeleceremos as séries de partida, aquelas que manifestam, através de alguns verbetes exemplificativos, a realidade da relação entre sexo e gênero na língua. Posteriormente transformaremos essas séries para indicar como ficaria a adequação do gênero ao sexo se houvesse uma “reforma antissexista” na língua.

Séries de partida:

1.1: Séries de um termo:

I – Só masculino: Padre

II – Só feminino: Ama de leite

III – Indiferente: *They* (pronome da língua inglesa)

1.2: Séries de dois termos:

I – Só masculino: Primo

Só feminino: Prima

II – Só feminino: *Francesas* (termo marcado⁴³)

Só masculino ou masculino e feminino: *Franceses* (termo não marcado⁴⁴)

III – Só masculino: *Male nurses* (termo marcado) (substantivo da língua inglesa)

Só feminino ou feminino e masculino: *Nurses* (termo não marcado) (substantivo da língua inglesa)

1.3: Série de três termos:

I – Só masculino: *vir* (termo marcado) (substantivo da língua latina)

Só feminino: *mulier* (termo marcado) (substantivo da língua latina)

Indiferente: *homo* (termo não marcado) (substantivo da língua latina)

Somente há em língua portuguesa as séries exemplificadas com termos da língua portuguesa: séries de um termo do primeiro e do segundo tipos, e séries de dois termos do primeiro e do segundo tipos. Vê-se que o objeto maior da reforma na língua portuguesa seriam as séries de dois termos do segundo tipo (SDT2), que são a regra, pois aí haveria o apagamento, a sub-representação do sexo feminino, o que seria a matriz do sexismo da língua.

À luz do esquema de séries de partida, emergem os riscos inerentes ao abandono de séries em que se tem a possibilidade, se se desejar, de não especificar o sexo em proveito de séries em que a sua especificação é obrigatória.

⁴³ Termo marcado, na presente pesquisa, faz referência àquele que é exclusivo de um sexo, marcando-o. O substantivo *francesas* não se refere, em hipótese alguma, a um ou mais homens. Já adjetivo homólogo, como qualquer outro adjetivo, não faz referência ao sexo, limitando-se a acompanhar a gênero do substantivo que qualifica. Em *testemunhas francesas*, o adjetivo não se refere ao sexo, senão simplesmente se adequa ao substantivo, que é do gênero feminino, mas pode referir-se a homens ou mulheres.

⁴⁴ Termo não marcado é aquele que não é exclusivo de um sexo. Assim, o substantivo *franceses* pode se referir a um grupo de homens franceses ou a um grupo de homens e mulheres franceses.

A referência obrigatória ao sexo, que é o que acontece quando se dispõe apenas de séries de dois termos do primeiro tipo (SDT1), em que cada um é exclusivo de um sexo, pode reforçar o sexismo. Há situações em que a referência sexual não é pertinente, pois não apresenta nenhuma utilidade e, pelo contrário, fazê-la intervir seria incorrer em sexismo.

Crer que, quando se está se dirigindo aos brasileiros, por meio de um enunciado, como em “Brasileiros que me elegeram!”, está-se forçosamente excluindo as mulheres, é crer que os ouvintes do sexo feminino e os do masculino são tão dramaticamente dessemelhantes e distantes que requerem, cada um, atenção específica, nunca podendo ser encerrados na mesma ideia de integrantes da nação brasileira. Dirigir-se aos brasileiros e às brasileiras em um pronunciamento oficial, por exemplo, é uma redundância simbólica e muito expressiva, pois ressalta a participação da mulher na vida democrática. Completamente diferente disto é crer que a estrutura da língua é sexista e que, em razão disso, a indicação do sexo sempre deve ser feita, uma vez que é condição *sine qua non* para a melhora do tratamento da mulher na sociedade. Acreditar nisso é navegar na treva, desconhecendo tanto o impacto das transformações que se querem implantadas⁴⁵ como a própria viabilidade de se modificar a língua.

É preciso contextualizar, em geral, a ocorrência dos substantivos para saber se há, ou não, a referência ao sexo, e, em específico, a ocorrência dos substantivos de gênero não marcado – integrantes de séries de dois termos do segundo tipo – para saber se é oportuno lançar mão deles. Assim, abandonar de todo as séries de dois termos do segundo tipo – com um termo marcado e outro não marcado – e transmutá-las em séries de dois termos do primeiro tipo (SDT1) – com dois termos marcados –, além de levantar complicações perfeitamente evitáveis, propende, paradoxalmente, a incorrer em sexismo, como se demonstra na seqüência.

A Convenção de Viena sobre Relações Diplomáticas⁴⁶, de 18 de

⁴⁵ Bastaria a planificação da língua, “igualando” o sexo masculino e feminino, no nível dos substantivos, como em “trabalhadores e trabalhadoras demitidos protestaram hoje”, em vez de “trabalhadores demitidos protestaram hoje”? O mesmo mecanismo de generalização do gênero masculino ocorre na primeira sentença, só que com o adjetivo *demitidos*. Se a estrutura da língua tivesse de ser mudada por ser sexista, deveriam também os adjetivos ser flexionados toda vez que o substantivo que qualificam se referisse ao gênero. Dessa forma, “trabalhadores demitidos e trabalhadoras demitidas protestaram hoje”.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D56435.htm>. Acesso em: 21-04-2015.

abril 1961, promulgada pelo Brasil em 1965, pelo Decreto 56.435 de 08 de junho de 1965, dispõe em seu artigo 14:

Artigo 14

1. Os Chefes de Missão dividem-se em três classes:

- a) Embaixadores ou Núncios acreditados perante Chefes de Estado, e outros Chefes de Missões de categoria equivalente;
- b) Enviados, Ministro ou internúncios, acreditados perante Chefe de Estado;
- c) Encarregados de Negócios, acreditados perante Ministros das Relações Exteriores.

2. [...].

Vê-se, no dispositivo legal, a utilização de seis substantivos que operam em séries de dois termos do segundo tipo, quais sejam: Chefes; Embaixadores; Enviados; Ministro; Encarregados; e Ministros.

A intelecção deste artigo do diploma legal só é viável justamente porque se sabe de antemão que estes seis substantivos estão inseridos em séries de dois termos do segundo tipo, referindo-se, portanto, a homens e mulheres, indistintamente. É por isso que *núncios* e *internúncios* não compõem séries de dois termos: os representantes diplomáticos da Santa Sé são necessariamente homens. Portanto *núncios* e *internúncios* não abarcam pessoas do sexo feminino, mesmo havendo no vernáculo o substantivo *núncia*, que é extensão semântica daquele primeiro e significa, segundo o Dicionário Aurélio (FERREIRA, 2010, p. 1.485), “anunciadora, mensageira, precursora”. Em outras palavras, não obstante a existência da variação de gênero do substantivo *núncio*, a sua inserção em uma série de um termo (*núncio* significando o representante diplomático da Santa Sé) ou de dois termos do segundo tipo (*núncio* e *núncia* designando uma pessoa que leva uma mensagem, um anúncio) está condicionada ao seu sentido, ao objetivo que se quer alcançar com a sua utilização, o que reforça a necessidade de se contextualizar a ocorrência.

No exemplo em pauta, sabe-se que estão contempladas as mulheres que ocupam o mais alto posto do quadro diplomático quando se prescreve que: Embaixadores são umas das três classes de Chefes de Missão. Ou seja, há Chefes de Missão que são Embaixadoras⁴⁷. O mesmo se dá

⁴⁷Calha lembrar que Embaixadora e Embaixatriz não se confundem: a primeira é uma diplomata de carreira e a segunda é a esposa de um Embaixador. Ao esposo da Embaixadora, por sua vez, não se destina nomenclatura específica.

com *enviados*, *ministros* e *encarregados*. Todas essas dicções legais se destinam, sem especificidade, a pessoas do sexo feminino ou masculino. O *discrímen* referente ao sexo só é acionado quando há necessidade.

Desse modo, o Código Civil de 2002, em seu artigo 1.790, *caput*, estabelece: “Art. 1.790. A companheira ou o companheiro participará da sucessão do outro, quanto aos bens adquiridos onerosamente na vigência da união estável, nas condições seguintes [...].” Ora, o *discrímen* aqui é imprescindível ao entendimento. *Companheiro*, neste caso, não atua como termo não marcado, ele refere-se apenas ao sexo masculino. Se se utilizasse o substantivo *companheiro* inserido numa série de dois termos do segundo tipo, árdua seria a compreensão do texto da lei. Dessa forma, “o companheiro participará da sucessão do outro” seria desprovido de sentido.

É interessante notar que só se mostra desarrazoada essa última hipótese quando se conhece o fato de que, em 2002, ano de promulgação do Código Civil, as uniões estáveis homoafetivas não eram ainda juridicamente reconhecidas. Todavia, após o julgamento da Ação Direta de Inconstitucionalidade n. 4277 e da Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 132, o SFT reconheceu, em 2011, a união homoafetiva, de maneira que “o companheiro participará da sucessão do outro” passa não só a fazer sentido, como a contemplar todas as hipóteses reais – uniões estáveis entre dois homens, entre duas mulheres ou entre uma mulher e um homem.

No particular desta hipótese, se a primeira parte do *caput* do artigo sob análise fosse substituída por simplesmente “o companheiro participará da sucessão do outro”, o substantivo *companheiro* inserir-se-ia numa série de dois termos do segundo tipo, pois independeria do sexo. Passando a ser reconhecidas as uniões homoafetivas entre dois homens ou entre duas mulheres, além das heteroafetivas, “o companheiro participará da sucessão do outro” abraçaria todas essas hipóteses, porque *companheiro* e *outro* operam em séries de dois termos do segundo tipo (SDT2).

Diferentemente desse possível uso do substantivo *companheiro*, que passaria a integrar uma série de dois termos do segundo tipo após 2011, subsiste a necessidade do *discrímen*, no Código Civil, do substantivo *companheiro* como operante numa série de dois termos do primeiro tipo. É a redação do Código Civil:

Art. 1.963. Além das causas enumeradas no art. 1.814, autorizam a deserdação dos ascendentes pelos descendentes:

I – [...];

II – [...];

III - relações ilícitas com a mulher ou companheira do filho ou a do neto, ou com o marido ou companheiro da filha ou o da neta;

IV – desamparo do filho ou neto com deficiência mental ou grave enfermidade.

Aqui, no inciso III, *companheiro* é um termo que abrange somente a pessoas do sexo masculino, inserindo-se em séries de dois termos do primeiro tipo, assim como filho e neto. Contudo, estes dois últimos, no inciso IV, são substantivos que se inserem em séries de dois termos do segundo tipo, porque o *discrímen* relativo ao sexo não mais se faz bem-vindo, de modo que filho e neto, no inciso IV, cuidam de pessoas do sexo feminino ou masculino.

As séries de dois termos do segundo tipo (SDT2) são a regra na nossa língua. Nessa perspectiva, levando-se em conta a realidade da união estável e do casamento homoafetivo, o inc. III do art. 1.963 poderia ser reescrito, sem prejuízo, da seguinte forma: Relações ilícitas com o cônjuge ou companheiro do filho ou o do neto. Se fôssemos admitir que a variante sexual sempre deve ser mencionada para que não se incorra em sexismo, a redação deveria passar a ser: “relações ilícitas com a mulher ou companheira do filho ou a do neto, ou com a mulher ou companheira da filha ou a da neta, ou com o marido ou companheiro da filha ou o da neta, ou com o marido ou companheiro do filho ou o do neto”, ou “relações ilícitas com a mulher/marido ou companheira(o) da(o) filha(o) ou a/o da(o) neta(o)”.

Investigar a intenção daquilo que se enuncia é pressuposto para a compreensão na necessidade de se discriminar, ou não, o gênero do substantivo, fazendo transparecer o sexo do referente. Assim como, no caso do artigo 1.963, inciso III, do Código Civil, a referência ao sexo das pessoas tem importância e lança o substantivo *companheiro* numa série de dois termos do primeiro tipo, há tantos outros casos em que a referência ao sexo é despidianda e a série que calha é a de dois termos do segundo tipo⁴⁸.

⁴⁸ Em relação a *companheiro*, no Código Civil, encontram-se dezoito entradas, no singular ou no plural, como elemento de série de dois termos do segundo tipo: arts.: 793; 1.240-A; 1.565; 1.595, *caput*;

Ainda que se reformem os textos legais⁴⁹, de modo a introduzir paulatinamente estas modificações, é improvável que tais complicações penetrem o nível discursivo e ganhem a boca do povo. Esta proposta, de planificar sistematicamente a língua, constitui, em verdade, uma “revolução” linguística. Estar-se-ia, ao contrário, se se concretizassem estas hipóteses aventadas, a fomentar o sexismo, distando ainda mais um sexo do outro.

[...] O objetivo de uma “revolução” linguística não deve ser necessariamente a afirmação exacerbada do sexo. Se quisermos estabelecer uma igualdade de tratamento entre homens e mulheres, é mais vantajoso preservar, ou até mesmo criar, formas que permitam adaptar a referência sexual à situação: mencionar o sexo quando isto parecer desejável ou necessário; silenciar deliberadamente quando se acredita que o sexo não é uma variável pertinente. (AEBIS-CHER; FOREL, 1983, p. 12).

Nesse sentido, oportuna a menção à transformação das séries de partida feita por Forel (1983, p. 28). Para não cavar, na língua, um abismo decorrente da diferença de sexo – como querem alguns ao sugerir que os substantivos devem, sempre que possível, marcar o sexo –, e também admitindo as muitas vezes em que a menção ao sexo é impertinente e causa confusões, deveriam as séries de dois termos do segundo tipo ser transmutadas em séries de três termos e não em SDT1. Dessa forma, haveria dois termos marcados, um para o sexo masculino e outro para o feminino, e um não marcado, indistinto, para quando não se quisesse mencionar o sexo.

2 – Transformação das séries de partida

2.1: Série de um termo:

I – Só masculino: –

II – Só feminino: –

III – Indiferente: *Le médecin* (língua francesa)

1.595, §1º; 1.636; 1.694; 1.724; 1.725; 1.726; 1.775, *caput*; 1.775, §1º; 1.797, inc. I; 1.801, inc. I; 1.802, par. ún.; 1.814, inc. I; 1.814, inc. II; e 1.844.

⁴⁹ Textos legais, dos mais variados tipos, em diversos países, foram mais ou menos adaptados para demarcar a distinção do sexo. Exemplos são os Congressos da Bolívia, do Equador e dos Estados Unidos, que o fizeram nos regulamentos de suas casas legislativas.

2.2: *Séries de dois termos:*

I – Só masculino: *Le médecin (idem)*

Só feminino: *La femme-médecin (idem)*

II – Só feminino: *La femme-médecin (idem)*

Só masculino ou masculino e feminino: *Le médecin (idem)*

III – Só masculino: *L'homme-médecin (idem)*

Só feminino ou feminino e masculino: *Le médecin (idem)*

2.3: *Série de três termos:*

I – Só masculino: *L'homme-médecin (idem)*

Só feminino: *La femme-médecin (idem)*

Indiferente: *Le médecin (idem)*

O termo trabalhado por Forel (FOREL, 1983, p. 29) é *médecin* (médico), cujo feminino é *femme-médecin* (médica). Na língua portuguesa, *mutatis mutandis*, transformações nos mesmos moldes se dariam com os substantivos sobrecomuns. No particular da série de dois termos do segundo tipo, exemplificando: *testemunha* seria o termo não marcado; *testemunha-homem* seria o termo marcado referente ao sexo masculino; e *testemunha-mulher* seria o termo marcado referente ao sexo feminino. Todas as expressões, contudo, são do gênero feminino. Insta lembrar que mecanismo muito semelhante já é utilizado para indicar o sexo referente aos substantivos epicenos, só que acrescentando os substantivos *macho* e *fêmea*. Dessa forma: *capivara* é do gênero feminino, e não expressa o sexo do bicho. Contudo, se se desejar salientá-lo, diz-se *a capivara-macho* e *a capivara-fêmea*.

5. *Considerações finais*

A planificação sistemática da língua não pode ser tomada como um simples conjunto de modificações tópicas, senão como a implementação de uma reforma estrutural percuciente, uma real revolução linguística, que julgamos inconveniente e de realização improvável. A estrutura da língua não é sexista, mas, sim, o seu uso. A existência de desigualda-

des perniciosas entre homens e mulheres na sociedade perpassa a utilização da língua, não sua estrutura. Assim, a flexão redundante do gênero, em determinadas situações, com vistas a conferir realce ao sexo do referente, é não só possível como desejável. De outra banda, pugnar no sentido de que este tipo de flexão deve ser feito de forma generalizada é absolutamente desnecessário.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AEBISCHER, Verena; FOREL, Claire. *Falas masculinas, falas femininas?* São Paulo: Brasiliense, 1991.

BODINE, Ann. Sexocentrismo e pesquisas linguísticas. In: AEBISCHER, Vera; FOREL, Claire. (Orgs.). *Falas masculinas, falas femininas?* São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 35-62.

BRASIL. Código Civil. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110406.htm>. Acesso em: 22-04-2015.

_____. *Decreto 56.435 de 08 de junho de 1965*. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/Antigos/D56435.htm>. Acesso em: 21-04-2015.

BRITO, Daniel Teixeira; SILVA, Jorge Augusto Alves da. Sexo e gênero: uma análise estrutural. In: XI Colóquio do Museu Pedagógico, 14 a 16 de outubro de 2015. *Anais...*, p. 2967-2982. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/5137/4924>>.

CAMARA Jr., Joaquim Mattoso. *Estrutura da língua portuguesa*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

FOREL, Claire. Francesas, franceses... In: AEBISCHER, Vera; FOREL, Claire. (Orgs.). *Falas masculinas, falas femininas?* São Paulo: Brasiliense, 1983, p. 23-34.

**SUBJETIVIDADE E AFASIA:
A RECONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM
DE UM SUJEITO AFÁSICO**

Raiane Silva Souza (UESB)
raianes.souza@hotmail.com

Nirvana Ferraz Santos Sampaio (UESB)
nirvanafs@terra.com.br

RESUMO

A partir dos postulados da Neurolinguística Discursiva Coudry (1996, 2002, 2008, 2011), objetivamos investigar o funcionamento de linguagem de um sujeito afásico, a maneira pela qual ele reconstrói a sua linguagem, assim como demonstrar que em sua linguagem há expressão de subjetividade quando inserido em práticas discursivas, evidenciando que há um trabalho *com* e *sobre* a linguagem. Os dados foram coletados a partir de um acompanhamento longitudinal e do conceito de *dado-achado* delineado por Coudry (1991/1996). A relação entre cérebro e linguagem é tomada pelo ponto de vista enunciativo, ou seja, da linguagem em funcionamento. Para tanto, utilizamos Benveniste (1963) como autor âncora no que diz respeito ao estudo da subjetividade, resultados parciais mostram que o sujeito afásico reconstrói a sua linguagem através do estabelecimento de enlaces (Luria 1987), associações (Freud 1891 [1973]), seleções e combinações (JAKOBSON, 1999) que geram novas formas de produção do discurso. O sentido dos processos de significação não está previamente determinado, mas é construído no momento da interlocução através do contexto aliado ao conhecimento partilhado pelos interlocutores e a história de vida do afásico, possibilitando a comunicação e a expressão da subjetividade.

Palavras-chave: Afasia. Neurolinguística. Subjetividade

1. Introdução

Este trabalho⁵⁰ tem como base uma concepção de neurolinguística cunhada por Coudry (1986, 2008) onde aspectos cognitivos, socioculturais, linguísticos e psíquicos estão entrelaçados no processo de produção de sentido. A neurolinguística discursiva toma como hipótese a indeterminação da linguagem formulada por Franchi (1977/1992), assim como assume, a partir desse autor, uma concepção de linguagem historicamente constituída.

⁵⁰ Este trabalho é parte integrante do projeto *Estratégias Linguísticas e Extralinguísticas Utilizadas por um Sujeito Afásico para se Manter na Interação*, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP/UESB e financiado pela FAPESB. CAAE: 31945114.8.0000.0055

Essa perspectiva discursiva orienta o trabalho de linguagem desenvolvido com os afásicos de forma que a vida e a história do sujeito sejam consideradas no processo de reinserção social, assim como os pressupostos da neurolinguística descritiva direcionam a prática com a linguagem e as atividades desenvolvidas. Nesse sentido, a proposta desse trabalho consiste em descrever e analisar as estratégias linguísticas utilizadas por um sujeito afásico para se manter na interação, assim como pretende-se ressaltar o papel que o interlocutor exerce na reconstrução da linguagem de sujeitos afásicos quando inseridos em práticas sociais de uso da linguagem.

Com o propósito de evidenciar a dinâmica dos acompanhamentos em grupo realizados no Espaço de Convivência entre Afásicos e Não Afásicos (ECOA), analisamos um recorte de uma atividade realizada no grupo que nos permite observar a maneira como os afásicos reconstruem a linguagem e exercem sua subjetividade.

2. Pressupostos teórico-metodológicos

2.1. Afasia e subjetividade

No que diz respeito ao conceito de afasia, tomamos a definição de Coudry (1988) que a define como uma perturbação da linguagem em que há alteração de mecanismos linguísticos em todos os níveis, tanto interpretativo quanto produtivo, causada por lesão estrutural do sistema nervoso central em virtude de acidentes vasculares cerebrais (AVC), traumatismos crânio-encefálicos (TCE) ou tumores. O primeiro estudioso a inserir a linguística nos estudos das afasias foi Jakobson (1954) com seu texto "Dois Aspectos da Linguagem e Dois Tipos de Afasia". A partir da observação dos distúrbios da fala, Jakobson (1954) difere as afasias de substituição e associação com base em conceitos puramente linguísticos e a partir dos estudos de Saussure (1916).

Segundo Benveniste (1963, p. 26), “cada locutor não pode propor-se como sujeito sem implicar o outro”. A partir desse pressuposto acerca da língua(gem), observa-se, também, a importância das relações sociais na recuperação dos sujeitos afásicos. De acordo com o autor, a enunciação é o ato de o sujeito se apropriar da língua e colocá-la em funcionamento. Com isso, tem-se como resultado o discurso sendo o produto dessa apropriação. Só é possível compreender a língua como um todo através da enunciação, pois antes da enunciação, segundo ele, a língua não é

señão possibilidade da língua. Portanto, a subjetividade é a capacidade do locutor de se propor como sujeito, sendo essa autoconsciência evidenciada pelo contraste entre o *eu* e o *tu*.

De acordo com a concepção de linguagem adotada por Coudry e Possenti (2010), sabe uma língua aquele que exerce sua subjetividade pela linguagem, ou seja, constitui pessoalmente enunciações e constitui-se através dela. Para essa perspectiva, não se pode dissociar a língua do sujeito que fala, já que a língua não é dada, ela é constituída pelos interlocutores.

2.2. Funcionamento cerebral na perspectiva de Lúria

A neurolinguística discursiva também se ancora nos postulados de Lúria (1981) e Freud (1891/ 1973) por pontuarem que o funcionamento cerebral ocorre de forma dinâmica e integrada em que a linguagem está representada em todo o cérebro e não estritamente localizada. Para Lúria, os processos mentais humanos são sistemas funcionais complexos que não estão localizados em estreitas áreas do cérebro, mas ocorrem por meio de estruturas cerebrais funcionando em concerto. Esse funcionamento integrado do sistema nervoso permite que um indivíduo acometido de lesão cerebral reorganize as funções comprometidas através de rearranjos neurofuncionais, fenômeno conhecido como *plasticidade cerebral*.

Outra posição teórica de Lúria (1987) importante para este artigo é a que diz respeito à organização das palavras e suas estruturas semânticas. Para o autor, a linguagem exerce uma função mediadora dos processos cognitivos superiores, atribuindo à palavra o papel de elemento fundamental da linguagem. “A palavra designa ações, relações, reúne objetos em determinados sistemas. Dito de outra forma, a palavra codifica nossa experiência” (LURIA, 1987, p. 27). Ele afirma ainda que a principal função da palavra é o seu papel designativo que permite ao homem falar de objetos e ações mesmo na ausência destes.

Para Lúria, as palavras são organizadas em campos semânticos, elas não são apenas rótulos que designam objetos, mas são multissignificativas e polissêmicas. Isso implica que

o fenômeno da multissignificação das palavras é muito mais amplo do que possa parecer e que a ‘referência objetual’ exata ou o ‘significado parecido’ é, na essência, a escolha do significado necessário entre uma série de possibili-

dades. Mais frequentemente, a particularização do significado da palavra ou sua escolha se realizam por ‘marcadores semânticos’ e ‘distintivos semânticos’ que tornam preciso o significado da palavra, diferenciando-o de outros possíveis significados. Habitualmente esta função está determinada pela *situação*, pelo *contexto* nos quais a palavra está e, às vezes, pelo *tom* em que se pronuncia. (LURIA, 1987, p. 34)

A escolha da significação de uma palavra está estreitamente ligada a fatores contextuais, além disso, o fenômeno da multissignificação das palavras também está atrelado ao significado “associativo”. Uma palavra não indica apenas um determinado objeto, mas também promove o surgimento de uma série de enlaces compostos por elementos de palavras parecidas, por exemplo, a palavra “jardim” pode evocar involuntariamente as palavras “árvores”, “flores”, “banco”, “encontro” etc. (LURIA, 1987)

As teorizações de Luria acerca da organização das palavras também nos fornecem pistas para o acompanhamento e trabalho de linguagem com sujeitos cérebros-lesados, em especial nos casos de afásicos com dificuldades de evocação como veremos nos dados presentes neste artigo.

2.3. O conceito de dado-achado

O conceito *de dado-achado* se situa no interior do conjunto de teorias e práticas da neurolinguística discursiva e a partir dele baseamos nossa prática de linguagem com os sujeitos afásicos. O *dado-achado* postulado por Coudry (1991/1996) é definido como “produto da articulação de teorias sobre o objeto que se investiga com a prática de avaliação e acompanhamento longitudinal de processos linguístico-cognitivos” (COUDRY, 2008, p. 22-23). Os dados-achados se constituem como pistas para que o investigador possa decifrar a maneira pela qual o sujeito afásico reconstrói sua linguagem quando está envolvido em práticas sociais de uso da linguagem, convivendo com sujeitos não afásicos e afásicos. As discussões realizadas estão ancoradas em Coudry (2008, p.23) quando afirma que

os dados[...]se tornam *achados* pelo olhar teórico que a eles é lançado ao mesmo tempo em que se descortina um *achado* para lidar com as dificuldades postas pela afasia. O movimento da teoria para o dado e do achado para a teoria tem sido essencial para a ND [neurolinguística discursiva] tratar a relação sujeito/linguagem. Nesse trânsito, descobrem-se modos de operar com os rearranjos possíveis que se apresentam como solução para dificuldades.

Coudry (1996) ainda salienta que quando os dados são construídos na interação, o vínculo formado entre o investigador e paciente se torna importante para a manifestação do dado. A análise dos dados através dessa perspectiva possibilita que o investigador direcione a reconstrução da linguagem não apenas em função do déficit, mas permitindo a articulação entre os níveis linguísticos.

3. Metodologia

A metodologia da pesquisa é baseada no conceito de dado-achado exposto por Coudry e a partir de um acompanhamento longitudinal com sujeitos afásicos. A coleta de dados é realizada por meio de cadernos de registro de anotações e transcrições de gravações em áudio desses acompanhamentos realizados semanalmente (individualmente) e quinzenalmente (em grupo) no Espaço de Convivência entre Afásicos e Não Afásicos (ECO) que é um espaço onde a comunidade acadêmica de professores pesquisadores e de estudantes pesquisadores recebe sujeitos afásicos e que funciona no LAPEN-UESB. O caderno de registro das sessões auxilia no momento de busca de episódios na medida em que contém as descrições das atividades e observações realizadas pelo pesquisador no momento da interlocução com os afásicos.

Os dados presentes neste trabalho foram coletados a partir de um recorte de um acompanhamento em grupo no ECOA e de um acompanhamento individual com um afásico de terceira idade, identificado como PN, cuja afasia é resultante de um acidente vascular cerebral apresentando como sequelas dificuldades de escrita e de evocação verbal, tendo a leitura preservada. De acordo com a classificação de Jakobson (1999), PN apresenta predominantemente dificuldades com o eixo paradigmático da língua, apresentando uma afasia de substituição.

A metodologia consiste ainda no princípio da intervenção que é realizada por meio de leitura, escrita de textos e dramatizações que também funcionam como técnicas de coletas de dados. A intervenção consiste na interação com o participante na medida em que o investigador assume o papel de interlocutor por meio dessas atividades que são realizadas levando em consideração a história de vida e os interesses do afásico com o intuito de reinseri-lo em práticas sociais de uso da linguagem.

A seguir, discutiremos alguns dados extraídos dos acompanhamentos.

4. Resultados e discussões

O dado a seguir foi coletado a partir de uma situação interativa de um dos acompanhamentos individuais com PN no ECOA. Os investigadores estão identificados como Ins e Irs e o sujeito afásico como PN. O dado 1 apresenta uma descrição do momento de interlocução com o afásico feita pelo investigador a partir do caderno de registro das sessões.

4.1. Dado 1 - 07/11/2014

Durante o acompanhamento individual, Ins e Irs estavam lendo a fábula *A cigarra e a formiga* juntamente com PN, em seguida, as investigadoras pedem para PN ler em voz alta o título da fábula. PN começa a ler, depois que PN realiza a leitura e após uma longa pausa, ele se dirige à Ins e fala a palavra “praga”.

A partir do contexto em que a fala de PN está inserido e da leitura previamente realizada por ele, podemos inferir que PN quis dizer que tanto a formiga quanto a cigarra são pragas. O dado nos mostra que o sujeito afásico encontrou uma maneira alternativa de se expressar. Como visto anteriormente, para Luria, a palavra não gera apenas a indicação de um objeto em particular, mas inevitavelmente provoca o aparecimento de uma série de enlaces “que incluem em sua composição elementos de palavras parecidas à primeira pela situação imediata, pela experiência anterior etc.” (LURIA, 1987, p. 35). Não conseguindo realizar uma sentença completa, PN ressignifica as palavras “formiga” e “cigarra” através da geração de um enlace com a palavra “praga”.

O sentido de praga atribuído a esses animais por PN não estava contido no texto. Isso mostra o *trabalho com a linguagem* (FRANCHI, 1992) realizado por PN, através da *associação* (FREUD, 1973) feita por ele. PN associou seu conhecimento de mundo à *atividade epilingüística* realizada pelas investigadoras, o que possibilitou a expressão de sua subjetividade.

4.2. Dado 2

O dado a seguir foi extraído de uma sessão em grupo no ECOA em 08 de fevereiro de 2013. O investigador está identificado como Ida e o sujeito afásico como RG.

Contexto: O grupo acaba de ouvir uma música e os integrantes começam a comentar sobre ela.

Sigla do locutor	Transcrição
Ida	gostaram da música?
RG	Gostamos
Ida	mais tranquila né? que a outra
RG	mais ou menos. [...] ela..ela tem muito instrumento, tanto é assim, que no final, que ela faz... só voz e violão... mais fácil... assim eu consigo...eh..entender...mais fácil...entendeu?...aí como tem ali, bateria, não sei o que [...] tanto é que no finalzinho que ela só fala assim...é...fica bem mais fácil pelo menos pra eu entender [...] isso é que às vezes, difi... dificulta...quando tiver muito barulho [...] tem que dá um tempo...pra...pra meu ouvido acostumar

A intervenção realizada pelos investigadores através de uma atividade que faz parte do cotidiano e interesse do sujeito permitiu que RG refletisse sobre suas dificuldades decorres do AVC fazendo um relato/desabafo para grupo. Assim, uma metodologia que leva em consideração a história prévia do sujeito permite que ele exerça a subjetividade ao passo que viabiliza a sua *autonomia discursiva*. Para Benveniste (1976) a ideia de sujeito é constituída de um *eu* e um *tu*. Ao relatar sua dificuldade em focar a letra da música devido ao som dos instrumentos tocando simultaneamente, RG se propõe como sujeito (o *eu* do discurso) e o grupo que ouve o seu relato se constitui o *tu* da enunciação.

5. Conclusão

As dinâmicas de grupo colocam em evidência a maneira como os sujeitos afásicos lidam com suas dificuldades e como reagem quando estão face a face com as dificuldades dos outros sujeitos participantes das mesmas atividades.

As atividades em grupo complementam as sessões individuais, além de permitirem que o afásico entre em contato com as mais diversificadas práticas sociais de uso da linguagem, o que propicia a eles um momento de partilha de experiências. Os acompanhamentos longitudinais com a utilização de atividades significativas para o sujeito possibilitam a mobilização de diferentes estratégias de reconstituição da linguagem e permite o compartilhamento de experiências que se mostram importantes para o processo de reinserção social de sujeitos afásicos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABAURRE, M. B. M.; COUDRY, M. I. H. Em torno de sujeitos e de olhares. *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista, UESB, 2008.
- BENVENISTE, E. *Problemas de linguística geral*, vol. I. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1976.
- COUDRY, Maria Irma Hadler. *Diário de Narciso: discurso e afasia*. São Paulo: Martins Fontes. 1988.
- _____. O que é dado em neurolinguística. In: _____. *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Unicamp, 1996.
- _____. Linguagem e afasia: uma abordagem discursiva da neurolinguística. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas: UNICAMP, n. 42, p. 99-129, 2002.
- _____; Neurolinguística discursiva: afasia como tradução. In: *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista: UESB, 2008.
- _____; POSSENTI, S. Avaliar discursos patológicos. In: _____. *Web Discursividade*. Campo Grande: UEMS, 2010.
- _____; FREIRE, Fernanda Maria Pereira. Pressupostos teórico-clínicos da neurolinguística discursiva (ND). In: COUDRY, Maria Irma Hadler et al. (Orgs). *Caminhos da Neurolinguística Discursiva: teorização e práticas com a linguagem*. Campinas: Mercado das Letras, 2011.
- FRANCHI, C. Linguagem: atividade constitutiva. *Cadernos de Estudos Linguísticos*. Campinas, n. 22, 1992, p. 9-39.
- FREUD, S. *A interpretação das afasias*. Trad.: Ramón Alcalde. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1973.
- JAKOBSON, R. *Linguística e comunicação*. Trad.: Isidoro Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1999.
- LURIA, A. R. *Pensamento e linguagem: as últimas conferências de Lúria*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1979.
- MORATO, E. Neurolinguística. In: _____. *Introdução à linguística II: domínios e fronteiras*, vol. 2. São Paulo: Cortez, 2001.
- SAMPAIO, N. F. S. *Uma abordagem sociolinguística da afasia: O Centro de Convivência de Afásicos (Unicamp) como uma comunidade de fala*. 2006. Tese (de Doutorado em Linguística). – Instituto de Estudos da

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, 1990.

**UM ESTUDO PRELIMINAR
SOBRE O PRINCÍPIO DA UNIDIRECIONALIDADE
NO FUTURO VERBAL**

Milca Cerqueira Etinger Silva (UESB)

milcacerqueira@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UFPB/UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UFBA/UESB)

adavgvstvm@gmail.com

RESUMO

Quando tratamos de mudança linguística na perspectiva funcionalista logo associamos à gramaticalização, que é, a rigor, sustentada pelo princípio da unidirecionalidade. Como característica básica desse princípio, tem-se a irreversibilidade direcional da mudança. À vista dessa conceituação, propomos, neste trabalho, verificar esse princípio na formação do futuro verbal. E com o questionamento sobre o caráter irreversível da unidirecionalidade, nos apoiamos na teoria multissistêmica de Castilho (2004), na medida em que admitimos a hipótese de que, na gramaticalização do verbo *ir*, o processo que ocorreu no latim (forma analítica > forma sintética) está sendo realizado de forma inversa no português brasileiro atual (forma sintética > forma analítica).

Palavras-chave: Funcionalismo. Unidirecionalidade.
Teoria Multissistêmica. Futuro verbal.

1. Introdução

Em épocas remotas, pesquisas linguísticas tentavam explicar mudanças nas línguas naturais por meio da analogia, mudança de som ou empréstimo. Nós, para tratarmos da evolução dos itens linguísticos, recorreremos aos estudos sobre gramaticalização, processo delineado segundo os princípios da teoria funcionalista. Com base em uma noção mais abrangente, podemos afirmar que esse processo implica a passagem de elementos lexicais (categoria concreta) à função de unidades gramaticais (categoria mais abstrata). Essa trajetória é sustentada pelo princípio da unidirecionalidade. Na teoria clássica, “a unidirecionalidade da gramaticalização é tida como uma característica básica do processo, partindo-se do princípio de que uma mudança que se dá numa direção específica não pode ser revertida” (NEVES, 2004, p. 121). Contudo, alguns estudos mais recentes, com um viés cognitivo, entre eles, os desenvolvidos por Castilho (2004) e Votre (2000), indagam sobre o caráter unidirecional e

gradual da gramaticalização. Castilho (2004), por exemplo, propõe uma teoria Multissistêmica, que repensa a língua como um sistema complexo e dinâmico de processos e produtos não lineares. Ou seja, nessa abordagem, os itens lexicais, gramaticais, discursivos e semânticos ocorrem simultaneamente, não derivam uns dos outros. E esses elementos são ativados, reativados e desativados por um dispositivo sociocognitivo, o que compromete o princípio da unidirecionalidade.

Nesse sentido, discutiremos o princípio da unidirecionalidade da gramaticalização e, com o propósito de fornecer evidências que refutam o caráter irreversível da unidirecionalidade, teremos como base a teoria multissistêmica. Para tanto, observaremos, sob uma perspectiva diacrônica e sincrônica da língua, o futuro da forma verbal no latim e no português brasileiro.

2. *Fundamentação*

2.1. Gramaticalização

O termo gramaticalização foi estabelecido por Meillet (1912), que o definiu como “a atribuição de um caráter gramatical a uma palavra anteriormente autônoma” (MEILLET, 1992, *apud* NEVES, 2004, p. 113). Ao procurar descobrir a fonte primária da palavra gramatical, Meillet (1992) observou que a origem desse vocábulo provinha de um termo lexical que perdia a força devido ao uso, à repetição. A passagem do léxico > gramática foi caracterizada como um *continuum*, do concreto ao abstrato, que envolve a sequência interna sintaxe > morfologia.

Segundo Cezário (2013, p. 42), as noções que embasavam a gramaticalização e o seu modelo de análise são anteriores a Meillet. No século XVIII, por exemplo, já se tem a ideia de explicar a mudança sintática por meio da abstratização de um item lexical, ou seja, palavras abstratas derivavam de usos concretos de termos. São palavras da autora:

segundo Heine et al. [...], alguns linguistas consideram Horne Took o pai dos estudos da gramaticalização, pois ele declara, primeiramente em trabalho publicado em 1786 (com publicação posterior em 1857), que o mistério das palavras pode ser desvendado através do estudo etimológico: advérbios, preposições e conjunções seriam resultantes da abreviação ou *mutilação* de substantivos e verbos, e formas flexionais e derivadas seriam fragmentos de palavras independentes. (CEZÁRIO, 2013, p. 44)

Ainda assim, apesar de demonstrações de que o conceito de gra-

maticalização já outrora existia, estamos de acordo com os estudos que apontam Meillet como introdutor do termo gramaticalização e precursor dos estudos sobre esse fenômeno.

Desde a definição do termo gramaticalização, diferentes concepções sobre o fenômeno despontaram. O conceito a ser atribuído a esse processo depende, no entanto, do objeto analisado e do método adotado para compreender a transição da palavra.

A definição proposta por Heine et al. (1991) e Hopper e Traugott (1993) é bastante semelhante. Para esses teóricos, a gramaticalização é definida como um processo pelo qual itens lexicais passam, em determinados contextos linguísticos, a servir a funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções (NEVES, 2004, p. 115). Foi o que encontramos:

Heine *et al.* (1991) abrigam sob o termo *gramaticalização* tanto o percurso de um morfema do estatuto lexical para o gramatical, como o percurso do estatuto menos gramatical para o mais gramatical. Do mesmo modo, Lichtenberk (1991, p. 38) afirma que o fenômeno abriga não apenas a evolução de um morfema lexical para um morfema gramatical, como também a aquisição de novas propriedades por um elemento já gramatical. Ainda Hopper (1991, p. 17-35), rejeitando a noção de uma gramática estável, diz que todas as partes da gramática estão sempre sofrendo mudanças, e, por isso, os fenômenos gramaticais em geral podem ser pensados como envolvidos na gramaticalização (NEVES, p. 120-121).

Conforme essa visão, o percurso do processo de gramaticalização não precisa, necessariamente, começar pelo item lexical, a trajetória pode se iniciar por um elemento já gramatical.

Nesse trajeto, de acordo com Heine e Reh (1984 *apud* Neves, 1997, p. 121), as unidades linguísticas lexicais perdem em complexidade semântica, liberdade sintática e em substância fonética. O que era relativamente livre de restrições fica mais sujeito a restrições (mais fixos). Nesse processo de fixação, podemos ter como exemplo os verbos auxiliares, como *ir*, que, conforme Votre (1996), sempre precede o verbo em uma sequência direta.

Linchtenberk (1991 *apud* Neves, 1997, p. 120), por sua vez, afirma que a gramaticalização não envolve apenas a evolução de um morfema, mas também a aquisição de novas propriedades. Quando esses elementos linguísticos adquirem novas propriedades, consequentemente, eles mudam de categoria. Esse processo não ocorre simultaneamente, a forma nova começa a ser usada como variante até que ocorra uma possí-

vel substituição pela forma velha. Na constituição da perífrase de futuro a partir do *ir*, podemos afirmar que tal verbo passou a pertencer à outra categoria: a de verbo auxiliar. Ademais, convive com a forma sintética de futuro.

Conforme Castilho (1997), a gramaticalização pode ser compreendida como

o trajeto empreendido por um item lexical, ao longo do qual ele muda de categoria sintática (recategorização), recebe propriedades funcionais na sentença, sofre alterações morfológicas, fonológicas e semânticas, deixa de ser uma forma livre, estágio em que pode até mesmo desaparecer, como consequência de uma cristalização extrema.(CASTILHO,1997,p.31)

Assim, tomando como suporte a conceituação de Castilho (1997), em termos mais gerais, podemos denominar a gramaticalização como um processo pelo qual um vocábulo, em virtude do frequente uso, ganha novas propriedades, sofre restrições e pode desaparecer como consequência de uma cristalização.

Apesar dos diferentes conceitos envolvendo a gramaticalização, é comum, entre as pesquisas linguísticas que se envolvem nessa área, o pensamento de que categorias derivam de outras e de que há distinção entre elementos lexicais e itens gramaticais. Veremos mais adiante que, ao propor uma teoria Multissistêmica, Castilho (2004) sugere uma nova reflexão sobre tais representações.

Em relação ao recorte temporal, Neves (1997, p. 117) afirma que Heine (1991) defende o processo pancrônico – a impraticável separação entre diacronia e sincronia – uma vez que uma é dependente da outra. Nessa perspectiva, a gramaticalização pode ser descrita, ora pelo fenômeno diacrônico, ora pelo sincrônico.

A sincronia relaciona-se ao caráter instantâneo; a diacronia, ao gradual da gramaticalização. Considerado do ponto de vista histórico e dinâmico, o processo é gradual. Durante um determinado período, embora uma estrutura substitua a outra, as duas formas coexistem. Isso reflete o caráter gradual da mudança linguística. Na ótica sincrônica, que não se confunde com estaticidade, a descrição se aplica a latitudes da variação.

A questão entre a oposição sincronia e diacronia é muito pertinente nos estudos funcionalistas. Por meio da diacronia, é permitido visualizar a evolução linguística, a origem das formas gramaticais, bem como reconstruir a história de uma língua. Já, por meio da sincronia, é possível perceber a língua em funcionamento, contrastando as variações presentes

entre gerações. Dessa forma, optamos em fazer um breve estudo pancrônico. Do ponto de vista diacrônico, nosso objetivo é mostrar a formação do futuro por meio do verbo pleno *habere* que, posposto a um verbo pleno no infinitivo, como *amare habeo*, passou por um processo de auxilia-rização, perdendo o sentido de possessivo e dando origem a uma forma sintética do futuro (o futuro simples). Na perspectiva sincrônica, nosso propósito é o de apresentar o percurso inverso desse processo, ou seja, a forma analítica.

Considerando que os estudos voltados à gramaticalização identificam diferentes estágios por quais passa uma forma linguística, optamos por apresentar uma breve discussão na seção 1.1 de algumas dessas possibilidades.

2.2. Alguns estágios da gramaticalização

Entre os estudiosos do processo da gramaticalização, existem divergências sobre os estágios pelos quais passam os itens lexicais e gramaticais. De qualquer modo, Lehmann (1995, *apud* Castilho, 1997, p. 31) identifica quatro fases da gramaticalização: sintaticização, morfolo-gização, redução fonológica e estágio zero. Para exemplificar esses está-gios, analisaremos sucintamente o tempo futuro verbal (a forma sintética e a perifrástica com o verbo *ir*):

- i) **Sintaticização:** É a recategorização de um item lexical. Assim, uma classe de palavra X passa à classe de palavra Y (CASTILHO, 1997, p. 32). Para a formação do futuro, por exemplo, o verbo *ir* deixou de ser um verbo pleno e recategorizou-se como verbo auxiliar. Do mesmo modo que, no plano diacrônico, o verbo possessivo *habere*, para originar a perífrase como *Amare habeo*, passa a indicar, de início a ideia de modo e, posteriormente, de futuro.

Ir (item lexical) > Vou viajar (verbo auxiliar para indicar futuro)

Habere (item lexical) > *Amare habeo* (verbo auxiliar)

- ii) **Morfologização:** É a criação de formas presas, que podem ser afixos flexionais ou afixos derivacionais (CASTILHO, 1997, p. 43). Conforme discutiremos a seguir, os morfemas do tempo

verbal futuro procedem de um verbo auxiliar. *Habere* se transforma no morfema {re} e *Ir*, por sua vez, no morfema {ia}.

- iii) **Redução fonológica/Desmorfemização:** É um processo no qual formas livres fundem-se com outras formas livres, transformando-se em formas presas, gramaticalizando-se como afixos. (CASTILHO, 1997, p. 46). Como exemplo, temos a redução fonológica de *habeo*, na formação do futuro, para o ditongo *ei*.
- iv) **Estágio zero:** é o “momento no qual a forma de tão utilizada vai deixando de ser funcional [...] e, na busca, de uma melhor representação do pensamento e de uma maior interação, outras formas vão sendo utilizadas”. (SOUSA, 2008, p. 72). Mais à frente, veremos que a forma latina perifrástica, como *amare habeo*, foi substituída pela sintética *amarei*. Atualmente, essa forma sintética está sendo substituída pela analítica.

Castilho (1997) apresenta quatro princípios que podem dar conta dos estágios da gramaticalização: a) Analogia; b) Reanálise; c) continuidade e gradualismo e d) unidirecionalidade. Entre esses princípios, nossa preferência é pela unidirecionalidade, uma vez que pretendemos evidenciar, com base na Teoria Multissistêmica, que é possível haver um percurso inverso do que propõem alguns autores.

Analogia:

é um princípio que opera no eixo paradigmático. Estruturas já existentes nas línguas naturais ganham novas funções. “A analogia não dá surgimento a expressões ou estruturas novas, ela simplesmente estende regras a itens ainda não atingidos, ‘uniformizando’, por assim dizer, as formas da língua”. (CASTILHO, p. 52)

Reanálise: “Princípio, em um eixo sintagmático, no qual as formas já existentes, como resultado de reflexos de novas interpretações e inferências, sofrem alteração semântica. Esse princípio possibilita o surgimento de novas formas, em oposição ao anterior”(SOUSA, 2008, p. 79)

Continuidade e gradualismo:

Esse princípio tem relação com o caráter cíclico da gramaticalização, em que “a variação é ao mesmo tempo o ponto de partida e o ponto de chegada da mudança linguística” (CASTILHO, 1997, p. 55). Entende-se que há uma continuidade da inovação da estrutura da língua.

Unidirecionalidade:

Esse princípio é alvo de grandes discussões em meio às pesquisas linguísticas. Podemos definir a unidirecionalidade como um processo no qual elementos lexicais, no decorrer do tempo, passam a desempenhar novas funções e a assumir um novo *status* como elemento gramatical. Em outras palavras, podemos entender esse princípio como uma sequência de mudanças que ocorrem na língua de maneira linear e gradual.

De acordo com Alonso, Cezario e Pinto (2013, *apud* Heine et al., 1991), a característica unidirecional da gramaticalização implica um *continuum* de abstratização que apresenta uma certa regularidade, como mostrado na escala a seguir. A abstratização ocorre da esquerda para a direita e corresponde à experiência do indivíduo com o mundo concreto: quanto mais próximo do indivíduo + concreto e quanto mais distante - concreto.

I. Pessoa > objeto > processo > espaço > tempo > qualidade

Essa escala representa o percurso da gramaticalização do elemento linguístico. Aqui, o item linguístico pode ou não mudar de categoria gramatical, mas obedece à escala proposta. Como exemplo, temos a gramaticalização do *ir*.

(1) Eu quero vê o que **vai acontecer** amanhã... (GNB)

(2) Eu fui no que [teve] agora. Na ot0a seman que vem **eu vô**. (LBR)⁵¹

No exemplo (1), *ir* pode ser usado como verbo pleno com sentido de deslocamento, movimento físico (espaço). No enunciado (2), ele pode comportar-se como verbo auxiliar marcador de tempo futuro. É possível, constatar, portanto, que a trajetória da mudança de *ir* passa do sentido

⁵¹ Exemplos extraídos do Corpus do Português Popular de Vitória da Conquista do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

concreto para o mais abstrato, representada na escala proposta por Heine et al (1991).

II. Espaço > Tempo

Essa linearidade implica uma mudança hierarquizada que ocorre da esquerda para direita e que, segundo estudiosos da gramaticalização, não pode ser rompida. Autores como Castilho (1997) e Alonso, Cezario e Pinto (2013) destacam que comumente itens lexicais que designam espaço físico resultam em itens linguísticos com significado temporal.

Alonso, Cezario e Pinto (2013, p. 40) citam com as palavras de Sweetser (1990, p. 9):

Ainda mais crucialmente, a ordenação histórica na qual os sentidos são adicionados a palavras polissemicas diz-nos algo sobre as relações direcionais entre sentidos; ela afeta nosso entendimento da estrutura cognitiva que permite perceber que o vocabulário universalmente espacial adquire significados temporais, e não ao contrário.

Um esquema fornecido por Hopper e Traugott (1993) evidencia um *cline* de mudança, no qual enfatiza o caráter categorial do léxico. (LIMA-HERNANDES, 2007, p. 23)

iii) item de conteúdo > palavra gramatical > clítico > afixo

Na presença dessa escala, Alonso, Cezario e Pinto (2013, p. 41) enfatizam que a unidirecionalidade é um tipo específico de mudança que promove o “rebaixamento de categoria” de um item lexical para uma estrutura mais gramatical, e não o contrário.

Até aqui, vimos que a unidirecionalidade é um princípio da gramaticalização propício a diferentes visões. Mas, apesar de autores, como Heine (1991) e Hopper e Traugott (1993), fornecerem escalas com mecanismos diferentes, eles concordam com a irreversibilidade do processo unidirecional. Os itens lexicais passam por um estágio linear, sequencial, e vão, ao decorrer do tempo, adquirindo novos *status*, seja gramatical, seja morfossintático.

Contudo, alguns estudos mais recentes, com um viés cognitivo, têm indagado o caráter unidirecional e gradual da gramaticalização.

Ferreira et al. (2000) afirmam que há duas maneiras de estudar a polissemia de um item linguístico; uma diz respeito à teoria da gramaticalização, que propõe a trajetória de mudança unidirecional. Outra análise refuta a hipótese de unidirecionalidade semântica e sintática nos processos de gramaticalização, uma vez que usos encontrados hoje já per-

tenciam à língua em estágios anteriores.

Matisoff (1991, *apud* Martelotta, Votre e Cezario, 1996) menciona a degramaticalização como um processo inverso à gramaticalização. Por exemplo, o item lexical *bus* é proveniente da terminação de dativo plural latina de *omnibus*.

Segundo Votre et al. (1996), Heine et al. (1991) mencionam os termos degramaticalização e regramaticalização. O primeiro refere-se à direção inversa da gramaticalização: quando uma unidade mais gramatical se torna menos gramatical. Já a regramaticalização acontece quando um item sem função adquire uma função gramatical.

Castilho (2004), a esse respeito, adota a teoria multissistêmica e defende que os estudos sobre a gramaticalização poderiam assumir a linguagem como um sistema múltiplo, complexo e dinâmico e substituir o princípio da unidirecionalidade pelo da multidirecionalidade.

Nas nossas considerações acerca dessa discussão, tomaremos como apoio a Teoria Multissistêmica, que será abordada na seção seguinte.

3. Teoria multissistêmica

Conforme Castilho (2004, p.37), autores da abordagem clássica da gramaticalização assumem a linguagem como uma combinação linear, um monte de peças sem ligações visíveis entre elas. Essa decisão é baseada no fato de se colocar no mesmo nível o atrito fonético, decategorialização morfológica, ampliação sintática de usos, enfraquecimento semântico (*bleaching*), pressões do discurso sobre o sistema linguístico. Tal ponto de vista permite situar o discurso, a gramática e a semântica em uma linha implícita, admitindo uma hierarquia entre eles. Esse raciocínio alinha a linguagem e subsume nossas funções mentais em termos de instruções sequenciais. (CASTILHO, 2004, p. 37)

O problema é que, dispondo tais categorias numa sequência linear [...], estamos admitindo que a mente humana, ao produzir a linguagem, opera através de impulsos sequencias, não simultâneos. Ora, linear é a língua escrita, nem haveria mesmo outro jeito de utilizá-la. Mas os fenômenos da língua falada, com seus simultaneísmos, antecipações do que ainda se vai falar, repetição, etc., mostram exatamente o contrário. Não mostram um mundo ordenado. Mostram um mundo complexo. (CASTILHO, 2014, p. 99)

Nessa abordagem multissistêmica, a língua é compreendida de duas maneiras: como processo e como produto. A língua-enquanto-

produto⁵² é um conjunto de categorias agrupadas em quatro subsistemas: Léxico, Discurso, Semântica e Gramática. Esses sistemas são considerados autônomos, não se admite aqui que um sistema deriva de outro, nem uma hierarquia entre eles.

A língua-enquanto-processo agrupa quatro domínios: lexicalização, discursivização, semanticização e gramaticalização. Esses processos organizam as línguas naturais e operam simultaneamente, não sequencialmente, dinamicamente (não são entidades estáticas) e multilinearmente (não são entidades unilineares). Nessa concepção, a língua pode ser definida como um conjunto de atividades mentais, pré-verbais, organizado em um multissistema operacional.

Diferentemente do que a ciência clássica postula, passagem do léxico <gramática por meio de uma trajetória linear e unidirecional, na abordagem multissistêmica, está sustentado que qualquer item linguístico exhibe ao mesmo tempo características lexicais, discursivas, semânticas e gramaticais. Essas categorias são produtos, respectivamente, da lexicalização, discursivização, semanticização e gramaticalização.

A articulação entre esses sistemas ocorre, de acordo com Castilho (2004), por meio de um dispositivo sociocognitivo que administra os sistemas linguísticos, ativando, desativando e reativando itens lexicais. Durante a interação, por exemplo, os participantes do ato de fala decidem administrar o léxico, por meio das propriedades ativar, reativar ou desativar. Esse dispositivo é "social", porque se baseia nos participantes do ato de fala, situações que ocorrem em uma conversa, e "cognitivo" porque lida com categorias cognitivas criadas pela comunidade de fala, como a visão, espaço, tempo, movimento etc. Esses princípios de ativação, reativação e desativação operam simultaneamente, não sequencialmente, o que compromete a unidirecionalidade, "se estivermos considerando os mecanismos intersistêmicos de produção linguística" (CASTILHO, 2014, p. 95)

A administração dos processos lexicalização, discursivização, semanticização e gramaticalização, como já mencionado anteriormente, ocorre por meio dos princípios da ativação, reativação e desativação. Em

⁵² Segundo Castilho (2004, p. 509), ainda que timidamente, alguns estudos sobre a gramaticalização levantaram o véu da língua como processo, contudo trata a língua-enquanto-produto, uma vez que restringiu a gramaticalização a um epifenômeno. Já a ciência do sistema complexo ocupa-se da língua-enquanto-processo.

face desse pressuposto, faremos um recorte e descreveremos esses princípios vinculados somente ao que mais nos interessa: a gramaticalização.

- O princípio de ativação das propriedades gramaticais (gramaticalização) desencadeia a morfonologização e a sintaticização.

A morfológica foi o que ocorreu com o futuro românico, em que *habere*, por exemplo, se transforma no morfema {re}, ou {e}, se considerar que {r} é morfema do infinitivo. “Formas livres fundem-se com outras formas livres, transformando-se em presas, gramaticalizando-se como afixo”: A forma trissilábica *habeo*, na formação do futuro românico, reduziu-se ao ditongo *ei*. (CASTILHO, 1997, p. 46)

Esse dispositivo é responsável pela ativação das propriedades lexicais, semânticas, discursivas e gramaticais da língua.

- A reativação produz a regramaticalização (poligramaticalização e reanálise).

A formação do futuro passou pelo processo de reanálise

[...] Seja a expressão *haec dicere habeo* “disponho de algumas coisas para dizer”, em que *habeo* é Possessivo, tendo *haec* por objeto direto. Numa primeira reanálise, ela passou a ser interpretada como [*haec dicere*] *habeo*, “tenho que dizer estas coisas”, em que todo o segmento entre colchetes foi analisado como objeto direto de *habeo*, ao mesmo tempo em que este verbo deixava de ser Possessivo, transformando-se em Auxiliar Modal. Numa segunda reanálise, aumenta a conexão sintática entre *dicere* e *habeo*, *haec* passa a complemento desse conjunto, reinterpretando como *haec* [*dicere uro*] [*habeo*] “tenho de dizer algo”. Está última reanálise abriu as portas à fusão fonológica da expressão entre parênteses, surgindo assim o novo morfema de Futuro {re}, desaparecendo os morfemas {-bo/am} do latim culto. (CASTILHO, 1997, p. 54)

- A desativação das propriedades gramaticais (desgramaticalização) explica a categoria vazia, de que se encontram exemplos na Fonologia (como erosão fonética), na Morfologia (morfema flexional zero) e na Sintaxe (elipse de constituintes sentenciais).

Um morfema que foi trabalhosamente construído pode desaparecer. É o momento máximo de exaustão da estrutura, e anuncia a retomada do processo inicial, por meio do qual uma expressão perifrástica o fará surgir novamente. (CASTILHO, 1997, p. 46).

Ex: *Amar ia* > *Amaria* > *ia amar*

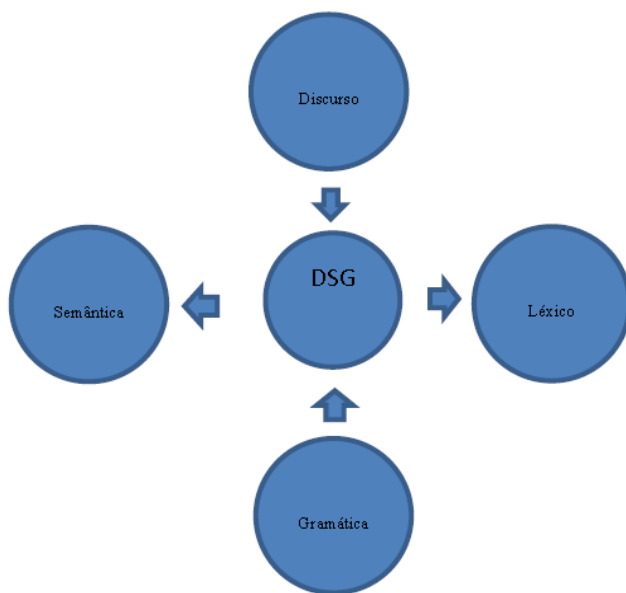
Amare habeo > *amarei* > *vou amar*

A unidirecionalidade nessa teoria pode ser admitida no interior dos subprocessos: fonológico, morfológico e sintático, uma vez que os subsistemas de Fonologia, Morfologia e Sintaxe são estruturalmente determinados.

Reconhecemos, portanto, a unidirecionalidade na redução fonológica em *Amare habeo*, que fez surgir o futuro sintético:

amarábeo > amáraveo > amarayo > amaray > amarei.

Para uma melhor compreensão da abordagem multissistêmica, apresentamos o seguinte gráfico proposto por Castilho (2014, p. 96):



No gráfico, a sigla DSG significa dispositivo sociocognitivo. As flechas indicam que o dispositivo se relaciona com todos os sistemas linguísticos. Não há regras de dependência, nem linhas que indicam uma unidirecionalidade. Por reconhecer que as categorias lexicais, discursivas, semânticas e gramaticais convivem em subsistemas auto-organizados e multilineares, não há, aqui, a possibilidade de derivar categorias umas das outras e haver uma unidirecionalidade.

Baseados na teoria multissistêmica, podemos admitir, ao lado da unidirecionalidade, a multidirecionalidade no fenômeno estudado. Essa

afirmação se baseia nos seguintes argumentos:

1. A ocorrência do processo inverso do nosso objeto de estudo: a perifrástica para o futuro, como nos mostra a Tabela 1: o processo que ocorreu no latim (forma analítica > forma sintética) acontece de forma inversa no português brasileiro atual (forma sintética > forma analítica).

Latim clássico	Latim vulgar	Língua românica	Português brasileiro
Futuro sintético	Futuro Analítico	Latim sintético	Futuro analítico
Ex.: <i>Amabo</i>	Ex.: <i>Amare habeo</i> <i>Amar ia</i>	Ex.: <i>Amarei</i> <i>Amaria</i>	Ex.: <i>Vou amar</i> <i>Ja amar</i>

Tabela 1

Durante o latim clássico, o futuro se apresenta na forma sintética (*Amabo*), mais tarde, no latim vulgar, o verbo *haver* sofreu um processo de auxiliarização (*Amare habeo*), passando a fazer parte da perífrase para o futuro, que, de início, codificava modo, com ideia de obrigatoriedade. Ao transitar de verbo pleno a auxiliar, o verbo *haver* perdeu seu sentido original, ao indicar futuro/modalidade. Depois dessa constituição (futuro sintético), retoma-se o processo novamente, contudo, dessa vez, na ordem: sintético > analítico, como apresentado anteriormente.

2. Não podemos dizer de uma unidirecionalidade, na medida que, há tempos, as noções de espaço e de futuro/modalidade coexistem, por meio do verbo *ir*.

Estudos empreendidos por Coelho (2006, p. 137) atestam que, já no período arcaico, a gramaticalização de *ir* não se encontrava em estágio inicial, o que sugere, segundo a autora, que o processo de gramaticalização desse verbo iniciou-se em período anterior, ou seja, quando era falado o galego-português, o romance ou mesmo o latim. Segundo Menon (2000, p.232), a gramaticalização de *ir* como auxiliar é muito antiga na língua. (GONÇALVES, 2012, p. 406)

3. Oliveira (2004), contribuindo com essa discussão, apresenta a hipótese de que a formação do condicional ocorreu por meio do *ir* (infinitivo + *ia*). Assim, podemos supor que o *ir* deixou de ser um afixo e passou a ser auxiliar (*ia amar*). Mais uma vez, ele se aglutinou a um infinitivo e formou o futuro condicional (*amaría*) do português brasileiro, e atualmente apresenta-se em forma de perífrase. Assim, questionamos a unidirecionalidade da gramaticalização proposta por Hopper e Traugott (1993), uma vez que o *ir*, que anteriormente era afixo, passou a ser verbo auxiliar.

Verbo pleno > verbo funcional > verbo auxiliar > Clítico > afixo



Afixo < verbo auxiliar

Amaria < **ia** amar

Assim, com o exposto, facilmente visualizamos que uma forma que era presa tornou-se livre, o que contraria o pressuposto da Unidirecionalidade, no qual, durante a mudança linguística, se estabelece um *continuum*: em que itens linguísticos passam de uma condição mais gramatical (verbo auxiliar) para uma menos gramatical (afixo), e não ao contrário (afixo > auxiliar).

4. Conclusão

A gramaticalização tem sido entendida como um trajeto linear do léxico > gramática, e não o contrário. Mas, diante do que foi exposto aqui, podemos entender que é possível um trajeto inverso. Por isso, concordamos com a teoria multissistêmica proposta por Castilho (2004), ou seja, que o sistema seria melhor analisado se não visto de forma linear, hierárquica e unidirecional, mas, sim, de maneira independente, em uma inter-relação, como observado no gráfico proposto por esse teórico. Ao pensarmos na mudança linguística, seria propício, baseados na proposta multissistêmica, situarmos as perdas e os ganhos de maneira radial – sem deixar de lado a regularidade da língua –, por meio de movimentos múltiplos e simultâneos.

Além disso, estudos diacrônicos mostram que, além da evidência da mudança unidirecional, alguns elementos linguísticos são encontrados em estágios anteriores da língua. Isso nos leva a repensar o princípio da unidirecionalidade.

Se observássemos nosso objeto de estudo apenas do ponto de vista sincrônico, poderíamos reafirmar o processo de gramaticalização por meio do princípio da unidirecionalidade: um item lexical (*ir* em seu sentido pleno de movimento) passou a ser gramatical (abstratização). Contudo, ao analisarmos na perspectiva diacrônica, podemos supor uma mudança de direção, uma vez que na formação do futuro condicional, o *ir* deixou de ser um afixo e passou a ser auxiliar (*ia* amar). É digno,

portanto, concordar com Castilho (2004) e ampliarmos a nossa visão, compreendendo que, ao lado de um possível princípio da unidirecionalidade, convive o princípio da multidirecionalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CAMARA JR., Joaquim Mattoso. *História e Estrutura da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

CARVALHO, Dolores Garcia; NASCIMENTO, Manoel. *Gramática Histórica*. São Paulo: Ática, 1961.

CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2012.

_____. A gramaticalização. *Cadernos de estudos linguísticos e literários*. Salvador: UFBA, n. 19, p. 25-60, 1997.

_____. Entrevista. *Revista Prolíngua*. Paraíba: UFPA, v. 9, n.2, p. 87-100, 2014

_____. Unidirectionality or multidirectionality? *Revista do GEL*, São Paulo, vol. 1, n. 1, p. 35-48, 2004.

CUNHA, Angélica Furtado da; OLIVEIRA, Mariangela Rios; MARTELOTTA, Mário Eduardo. A mudança linguística. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Linguística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

CUNHA, Cunha; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

DOLORES, Garcia Carvalho; NASCIMENTO, Manoel. *Gramática histórica*. 15. ed. São Paulo: Ática, 1987.

GONÇALVES, Alcione. O processo de gramaticalização do verbo IR no português brasileiro: um estudo diacrônico. *Revista Eletrônica de Linguística*, vol. 6, n. 1, p. 392-416, 2012.

GONÇALVES, Sebastião C. L. et al. Tratado Geral sobre Gramaticalização. In: GONÇALVES, Sebastião C. L.; HERNANDES-LIMA, Maria C.; CASSEB-GALVÃO, Vânia C. (Orgs.). *Introdução à gramaticalização*. Homenagem a Maria Luiza Braga. São Paulo: Parábola, 2007, p. 15-66.

LIMA, Carlos Henrique da Rocha. *Gramática normativa da língua portuguesa*. 43. ed. Rio de Janeiro: José Olímpio, 2003.

MARTELOTTA, Mário Eduardo. *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso*. São Paulo: Cortez, 2011.

_____; VOTRE, Sebastião J; CEZARIO, Maria M. O paradigma da gramaticalização. In: MARTELOTTA, Eduardo M; VOTRE, Sebastião J; CEZARIO, Maria M (Orgs.). In: *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

_____; ALONSO, Karen Sampaio. Funcionalismo, cognitivismo e a dinamicidade da língua. In: SOUZA, Edson de Rosa (Org.). *Funcionalismo linguístico: novas tendências teóricas*. São Paulo: Contexto, 2012.

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

_____. A modalidade. In: KOCH, Ingedore Villaça. (Org.). *Gramática do português falado*. 2. ed. São Paulo: Unicamp, 2002.

_____. Introdução ao funcionalismo: Preposições, Escolas, Temas e Rumos. *Funcionalismo e gramaticalização: teoria, análise, ensino*. João Pessoa: Ideia, p. 13- 28, 2004.

OLIVEIRA, Josane Moreira de. *O futuro da língua portuguesa ontem e hoje: variação e mudança*. 2006. 252f. Tese (Doutorado em Letras Vernáculas). – Faculdade de Letras/Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Marilza de. Amare aveva or amre iva? A new look at the grammaticalization of Portuguese Conditional. *Linguística*, São Paulo: ALFAL-USP, n. 15-16, p. 175-184, 2003-2004.

PINTO, Deise C. de M; ALONSO, Karen S. B; CEZARIO, Maria M. Trajetórias: Mário Martelotta e os Estudos em Gramaticalização. In: CEZARIO, Maria Maura; CUNHA, Maria A. F. da. *Linguística centrada no uso: uma homenagem a Mário Martelotta*. Rio de Janeiro: Maud X, FA-PERJ, 2013.

SILVA, Rosa Virgínia Mattos e. *Caminhos da linguística histórica – “ouvir o inaudível”*. São Paulo: Parábola, 2008.

SOUSA, Valéria Viana. *Os (des)caminhos do você: uma análise sobre a variação e mudança na forma, na função e na referência do pronome*. 2008. 171 f. Tese (Doutorado). – Universidade Federal da Paraíba, João

Pessoa.

VOTRE, Sebastião J; CEZARIO, Maria M. Gramaticalização na ordenação vocabular de sujeito e auxiliar-verbo. In: MARTELOTTA, Eduardo M; VOTRE, Sebastião J; CEZARIO, Maria M (Orgs.). In: *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

WILSON, Victoria; MARTELOTTA, Mário Eduardo. Arbitrariedade e iconicidade. In: MARTELOTTA, Mário Eduardo. (Org.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008.

**UM ESTUDO VARIACIONISTA
DO PRESENTE DO SUBJUNTIVO
NA FALA DE FEIRA DE SANTANA**

Rita de Cássia Santos Lima (UNEB)

kassialymma@yahoo.com.br

Cristina dos Santos Carvalho (UNEB)

RESUMO

Nesta pesquisa, analisou-se, à luz da teoria variacionista laboviana, a variação entre as formas do presente do subjuntivo e do presente do indicativo no contexto de subjuntivo com o objetivo de descrever e verificar o grau de coocorrência entre as mesmas na comunidade de Jaíba, distrito de Feira de Santana (BA) e, também, de analisar que fatores estruturais (tipo de oração) e não estruturais (gênero e faixa etária) condicionam tal coocorrência. Esta pesquisa desenvolveu-se mediante a descrição e análise de um *corpus* constituído de 36 dados de fala extraídos de 6 entrevistas com informantes jaibenses, todos com grau de escolaridade fundamental. Os resultados confirmaram a hipótese inicial de que as formas do presente do subjuntivo são preservadas pelos falantes jaibenses (68% das ocorrências) e que o emprego destas formas é condicionado, principalmente, pelas orações subordinadas substantivas, e também pelas adverbiais. Além disso, tal emprego é condicionado pelos jovens e adultos e, também, pelos homens e mulheres. Os resultados mostraram também que as formas do indicativo são condicionadas pelas orações adjetivas e também pelos falantes idosos.

Palavra chave: Variação. Subjuntivo. Indicativo.

1. Introdução

Neste estudo, analisa-se a variação das formas do presente subjuntivo com as formas do presente do indicativo em contexto de subjuntivo na fala dos moradores do distrito de Jaíba da cidade de Feira de Santana (Bahia), utilizando-se dos pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos da sociolinguística quantitativa de Labov (1972). Para tanto, será analisado um *corpus* constituído de 36 dados de fala extraídos de 6 entrevistas com informantes jaibenses que estudaram apenas até, o ensino fundamental. Partindo da hipótese inicial de que o emprego das formas do presente do subjuntivo é conservado pelos falantes do referido distrito, neste estudo, as variantes em questão são analisadas, a fim de descrever e verificar o grau de coocorrência entre as mesmas, como também analisar que fatores estruturais (tipo de oração) e não estruturais (gênero e faixa etária) as condicionam.

Este artigo está organizado da seguinte maneira: seção 2, onde se-

rá abordado o emprego do modo subjuntivo no português brasileiro; seção 3, na qual se fará uma breve explanação sobre a metodologia utilizada; seção 4, na qual se fará a descrição e análise dos dados; seção 5, reservado para as considerações finais.

2. Do emprego do modo subjuntivo no português brasileiro

Segundo a gramática tradicional da língua portuguesa, o verbo é a palavra que expressa um processo cujo desenvolvimento imprime uma ação, um estado ou fenômeno, delineado de diferentes modos conforme a atitude de um indivíduo. Uma característica particular desse modo verbal é sua dependência em relação a outro verbo. Contudo é comum ver o modo subjuntivo em orações subordinadas. Ainda de acordo com a gramática tradicional, o modo subjuntivo é o modo verbal que deve ser usado para expressar noção de um fato hipotético, duvidoso, provável. As formas subjuntivas denotam uma dependência de outra e, devido a esse fato, é corrente o seu emprego em orações subordinadas adverbiais, substantiva ou adjetiva. Ainda há também a possibilidade de o subjuntivo ser usado em orações principais, coordenadas e para expressar noções imperativas, sendo, portanto, tratado como subjuntivo independente.

Alguns estudos linguísticos (ALVES, 2008; LIMA, 2012) têm registrado o não uso do subjuntivo, em contextos de subjuntivo, por falantes do português brasileiro. Tais estudos tratam a oscilação entre as formas do presente do subjuntivo e do presente do indicativo caracterizando-a, à luz da sociolinguística variacionista, como um caso de variação na língua.

Alves (2008), na análise da pesquisa, “A expressão de Modalidades Típicas do Subjuntivo no Português do Século XVI”, mostra que foram encontrados resultados que corroboram as hipóteses aventadas: a prevalência da forma subjuntiva, isto é, a expressão de modalidades típicas do subjuntivo presente ocorreu, mediante a realização das variantes: forma do presente do subjuntivo (em 42% das ocorrências), forma do presente do indicativo (em 37 casos, isto é, em 14% dos casos) e de estrutura alternativa (em 43% das ocorrências); as frequências das variantes analisadas se mostraram sensíveis a atuação dos fatores estruturais considerados.

Com relação a Lima (2012), em “O Presente do Subjuntivo na Fala de Salvador: um Estudo Variacionista”, constatou-se que, na fala de

Salvador, predominam as formas do presente do subjuntivo, o que confirma ou a hipótese inicialmente assumida. Os resultados obtidos mostraram que essas formas são favorecidas por fatores estruturais (oração *adverbial*, oração *substantiva*, a modalidade *volição*, a modalidade *incerteza* e a *conjunção condicional*) e fatores não estruturais (com índice de favorecimento pelos fatores: *Feminino*, *Jovem* e *Ensino Médio*).

3. Metodologia

Duas ou mais formas distintas de se transmitir um conteúdo informativo constituem, pois, uma variável linguística (MONTEIRO 2002). Segundo Labov (1972 e 2008) estudar a variação linguística é buscar identificar os fatores que condicionam a opção pelo uso de cada forma linguística em caso de uma variação, que se desenvolve aleatoriamente, mais condicionada por fatores estruturais internos à língua externa e que pode ser relacionado.

Neste artigo, analisa-se à luz da teoria variacionista (LABOV 1972), o uso do presente do subjuntivo, na fala do distrito Jafba⁵³, tendo em vista a variação entre as formas do presente do subjuntivo e as formas do presente do indicativo, registrada na literatura (LIMA (2012), ALVES (2010), entre outros), partindo da hipótese de que os falantes desse distrito revelam preferência pelo uso do subjuntivo. As variantes que compõem a variável linguística analisada foram, então, codificadas da seguinte maneira:

Ø = emprego das formas do presente do subjuntivo em contexto de subjuntivo

1= emprego das formas do presente do indicativo em contexto de subjuntivo

Consoante às autoras supracitadas, a variação entre as referidas formas, nesse contexto, é condicionada por fatores estruturais (tais como tipo de oração, modalidade do verbo e tipo de conjunção) e não estruturais (tais como gênero, faixa etária e tipo de escolaridade). Entretanto, por se tratar de uma pesquisa piloto, o fenômeno será tratado brevemente

⁵³ Ex-povoado anexado ao município de Feira de Santana (Ba) em 1953. Atualmente habitado por 160 famílias, esse distrito ainda é pouco desenvolvido, pois contém uma igreja católica e apenas uma escola pública de ensino fundamental 1.

te, onde apenas alguns desses fatores serão considerados. Assim, nessa análise, considera-se apenas o fator estrutural tipo de oração e os fatores não estruturais, gênero e faixa etária.

Nessa análise, utilizou-se um *corpus* constituído de 36 dados de fala extraídos de 6 entrevistas gravadas com falantes do distrito de Jaíba, localizado em Feira de Santana (BA). Vale ressaltar que para a seleção desses informantes foram elencados como principais critérios: (i) ser natural da referida comunidade e (ii) ter cursado ou está cursando o ensino fundamental. Assim, foram entrevistados dois grupos de informantes, ou seja, 3 falantes do gênero feminino e 3 do gênero masculino, havendo em cada um desses grupos um falante de cada faixa etária (jovem, adulto e idoso).

Vale ressaltar que pela brevidade desse estudo, não foi utilizado nenhum programa estatístico para quantificar os dados (Varbrul ou Godvarb) analisados. Assim, o *corpus* foi submetido a uma análise qualitativa orientada pela hipótese específica de que na comunidade de Jaíba há uso preferencial das formas do subjuntivo e, também, pela hipótese de que a referida variação depende do fator estrutural (tipo de oração) e não estrutural (gênero e faixa etária).

4. Análise dos dados

De acordo com os resultados, nos 36 dados de fala, as duas variantes consideradas foram registradas tanto nas formas do subjuntivo quanto nas do indicativo, conforme expressa a tabela abaixo:

Variantes	Nº	%
Formas do Subjuntivo	25	68
Formas do Indicativo	11	32
Total	36	

Tabela 1: Ocorrências das variantes em contexto de subjuntivo

Considerando as variantes analisadas, nota-se que na comunidade estudada, há uso preferencial das formas do subjuntivo, as quais foram registradas em 68% das ocorrências em detrimento das formas do indicativo, registradas em apenas 32% das ocorrências. Esses percentuais corroboram a hipótese inicial de que em Jaíba as formas do subjuntivo são consideravelmente conservadas.

Durante a análise percebeu-se que as orações observadas no Contexto de subjuntivo foram em sua maioria subordinadas, por conta disso, só foram consideradas, aqui, as orações subordinadas adjetivas, adverbiais e substantivas. Vale acrescentar que as orações do tipo em (1) e em (2) presentes no *corpus* foram descartadas por serem consideradas orações já cristalizadas na língua.

- 1- Deus que me **adefenda**.
- 2- Deus **abençoe** nós tudo!

Ressalta-se que para esse tipo de construção não houve registros de coocorrência entre as formas analisadas.

Como já visto anteriormente, o tipo de oração foi o único fator estrutural considerado nesse estudo. Os resultados revelaram que do total de 36 orações, 25 destas foram encontradas nas formas do presente do subjuntivo e apenas 11, nas formas do presente do indicativo, assim expõe a tabela seguinte:

Tipo de oração	Total	Formas do Subjuntivo		Formas do Indicativo	
		Nº	%	Nº	%
Adjetiva	10	5	50	5	50
Adverbial	10	7	70	3	30
Substantiva	16	13	81	3	20
Total	36	25		11	

Tabela 2:
Ocorrências das variantes em contexto de subjuntivo, segundo o Tipo de oração

Os resultados expostos na tabela acima comprovam que a preferência dos falantes jaibenses é pelo uso das formas do subjuntivo nos três tipos de oração considerados. Observou-se que as orações substantivas (como exemplo em 3) foram as que apresentaram um número mais saliente de ocorrência, registradas, portanto, em 81%, superando as adverbiais (como exemplo em 4), registradas em 70% e as adjetivas, em 50% (como exemplo em 5).

- 3- Os minino qué *que eu tome conta deles*, não qué o pai de jeito nenhum. (Inf. 4)
- 4- É bom mesmo dar as casa pra quem não tem pra que não *fique* morano nas ruas. (Inf. 1)
- 5- Agente quer um pulitico qui *olhe* para nós, mais pobres... (Inf. 3)

No que se refere às formas do indicativo, verificou-se que, ao contrário das formas da variante padrão, os percentuais mais salientes foram

reservados para as orações adjetivas, registradas em 50% das ocorrências (como em 6), seguidas das adverbiais (como em 7) registradas em 30% e, finalmente, das substantivas, em registradas em 20% (como em 8). Esse destaque das orações adjetivas em relação às demais também já foi constatado em Lima (2012), a qual chama atenção para o fato de que as orações adjetivas são empregadas de acordo com a intenção do falante, destacando que se o mesmo intenciona referir-se a uma situação real, empregará uma forma verbal no indicativo (Agente quer um pulitico qui *olha* para nós, mais pobres...) por outro lado, se referir-se a uma situação, irreal, hipotética, empregará uma forma verbal no subjuntivo (Agente quer um pulitico qui *olhe* para nós, mais pobres...).

- 7- Num é botá um home qui num faz nada, não. (Inf. 03)
- 8- Mermo qui ele fica retado cum nois tudo. (Inf. 06)
- 8- Lula qué qui eles *segue* tudo que ele fazia na presidência, nu é... (Inf. 03)

Considerando o fator não estrutural *gênero*, os resultados revelaram que as formas do subjuntivo foram registradas com maior número pelo grupo feminino (20 ocorrências), conforme mostra a tabela abaixo:

Gênero	Total	Forma do Subjuntivo		Forma do indicativo	
		Nº	%	Nº	%
Feminino	20	15	75	5	25
Masculino	16	10	63	6	37
Total	36	25		11	

Tabela 2: Ocorrências das variantes em contexto de subordinativo, segundo o grupo de fatores de gênero

Como se pode notar, das 20 orações registradas pelas mulheres, 75 % foram construídas com formas do subjuntivo e apenas 25% com formas do indicativo. Assim como as mulheres, os homens também construíram mais orações com formas do subjuntivo (63% das ocorrências) do que com formas do indicativo (37% das ocorrências). Assim sendo, infere-se que o emprego do presente do indicativo no contexto de subjuntivo é uma variante estigmatizada tanto pelas mulheres, tanto pelos homens do distrito de Jaíba.

A coocorrência entre as referidas variantes também foi verificada considerando o grupo de fator faixa etária dos falantes, conforme pode ser vista na Tabela que segue:

Faixa etária	Total	Formas do Subjuntivo		Formas do indicativo	
		Nº	%	Nº	%
Jovem	16	11	69	5	31
Adulto	11	10	91	1	9
Idoso	9	4	44	5	66
Total	36	25		11	

Tabela 3:
Ocorrências das variantes em Contexto de Subjuntivo, segundo a faixa etária

Conforme, os resultados expostos na tabela 3 acima, observa-se que as formas do subjuntivo foram usadas em 69% das 16 construções produzidas pelo jovem; 91% das 11 produzidas pelo adulto; 44% das 9 produzidas pelo idoso. Dessa forma, nota-se que as formas do subjuntivo ocorrem com alta frequência na fala do jovem e do adulto.

Com relação às formas do indicativo, notou-se que, ao contrário do que se viu acima, as mesmas ocorreram com maior frequência na fala do idoso (66% das ocorrências) e com menor frequência na fala do adulto (9% das ocorrências). Na fala do jovem, a frequência foi de 31%.

5. *Considerações finais*

Nesse estudo, tentou-se descrever e analisar a coocorrência entre as formas do presente do subjuntivo e as formas do indicativo no contexto de subjuntivo na fala de informantes de Jaíba com formação escolar fundamental. Através desse estudo constatou que, nessa comunidade, predominam as formas do presente do subjuntivo, o que confirma a hipótese inicialmente assumida. Os resultados obtidos mostraram que as formas do subjuntivo são favorecidas por fatores estruturais (oração substantiva, adverbial e adjetiva) e fatores não estruturais (com índice de favorecimento pelos fatores: feminino e masculino; jovem e adulto). Quanto às formas do indicativo são mais favorecidas pelas orações adjetivas e pelo idoso.

Apresentou-se nesse estudo apenas uma breve descrição sobre a coocorrências entre as referidas formas analisadas, por tanto faz-se necessário ampliá-lo para que se possa ter resultados mais precisos. Espera-se que esse trabalho contribua para ampliar as discussões acerca desse fenômeno no português brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, R. F. A expressão de modalidades típicas do subjuntivo em duas sincronias do português: século XVI e contemporaneidade. ABRA-LIN, João Pessoa. In: HORA, Dermeval da. (Org.). *Anais...* Ideia, 2009, p. 2477-2485.

ALVES NETA, A. *O uso de formas do indicativo por formas do subjuntivo no português brasileiro*. 1996. Dissertação (de Mestrado em Linguística). UFMG, Belo Horizonte.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1967.

CUNHA, C.; CINTRA, L. F. *Nova gramática do português contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

LABOV, W. *Sociolinguistic patterns*. University of Pennsylvania: Philadelphia, 1972.

LIMA, Joana A. S. *O uso do presente do subjuntivo em Salvador: um estudo variacionista*. 2012. Dissertação (de Mestrado em Estudos Linguísticos). – UFMG, Belo Horizonte.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2002.

PAIVA, M. da Conceição; DUARTE M Eugênia Lamoglia. *A mudança linguística em tempo real*. Rio de Janeiro: Contracapa, 2003.

**UMA ABORDAGEM FUNCIONAL
DA REPETIÇÃO NA ORALIDADE EM TRÊS ASPECTOS:
DESDOBRAMENTO, TEMPORALIZAÇÃO E REPARAÇÃO**

Lorena Oliveira dos Santos (UESB)

loreoliveira@hotmail.com

Valéria Viana Sousa (UFPB/UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UFBA/UESB)

adavgvstvm@gmail.com

RESUMO

Neste artigo, estudaremos um fenômeno linguístico, frequentemente, utilizado na oralidade, a repetição. Para tal estudo, basear-nos-emos, principalmente, nos estudos Funcionalistas propostos por Castilho (1994), Gívon (1995) e Oliveira (1998), com o objetivo de caracterizar as estruturas repetidas, identificando-as quanto à forma e quanto à função e demonstrando como elas são regidas pelos princípios de iconicidade e de marcação expressiva. Para tanto, retiraremos, do *Corpus Português Culto* de Vitória da Conquista, ocorrências de elementos lexicais, sintagmáticos e oracionais e os classificaremos segundo os seguintes aspectos funcionais: o desdobramento, a temporalização e a reparação.

Palavras-chave: Funcionalismo. Oralidade. Repetição.

1. Introdução

Concebemos o mundo através da língua que falamos. Segundo Azeredo (2015), por meio da nossa língua materna, adaptamo-nos a julgar com naturalidade a maneira pela qual explicitamos nossas percepções e ideias. Tal pressuposto nos leva à noção de isomorfia: “a ideia corrente é que o mundo é tal como o retrato que nossa língua faz dele”. (AZEREDO, 2015, p. 154)

Nesse sentido, baseando-nos, principalmente, nos Estudos Funcionalistas, com foco nos aspectos funcionais do experiencialismo, estudaremos a repetição na oralidade, pois, segundo Oliveira (1998), tal princípio teórico adota e ratifica a natureza cognitiva das estruturas gramaticais, especialmente, da repetição.

Diante das situações de maior monitoramento, o falante procura evitar a repetição, tendo em vista que, ao seu uso, ainda é associado, na sociedade, muitas vezes, um valor negativo, já que, tradicionalmente, es-

se fenômeno é avaliado, em um texto, como algo redundante, pouco estruturado e desnecessário. Em nossa pesquisa, contrariando o senso comum, consideramos a repetição como um recurso positivo, especialmente, na construção do texto falado, uma vez que o falante utiliza tal recurso objetivando um maior entendimento e, sobretudo, uma maior conexão do discurso.

Deste modo, partindo dessas observações e recordando Marchuschi (2006), argumentamos, no presente trabalho, que na repetição, o informante exerce diversas funções na fala as quais auxiliam na “organização discursiva e na monitoração da coerência textual; [favorecem] a coesão e a geração de sequências mais compreensíveis; [dão] continuidade à organização tópica e [contribuem] nas atividades interativas”. (MARCHUSCHI, 2006, p. 219)

Assim, versaremos, na presente pesquisa, sobre três aspectos funcionais da repetição na oralidade: desdobramento, temporalização e reparação. Para tal estudo, propomos a discussão sobre i) a forma como os falantes do Português Culto de Vitória da Conquista (*Corpus PCVC*) utilizam o recurso da repetição em suas falas; ii) a importância desse uso na interação verbal; e, ainda, iii) os aspectos funcionais através dos quais são organizadas cognitivamente, por meio do fenômeno da repetição, as estruturas gramaticais produzidas pelos falantes do *Corpus PCVC*.

Supondo que as repetições sejam “peças-chave” necessárias ao processamento textual-discursivo e à comunicação entre os interlocutores, hipotetizamos, *a priori* que: i) o recurso é altamente produtivo na oralidade; ii) a interação dos interlocutores na fala é facilitada por esse mecanismo; e, por fim, iii) o sistema de repetição é motivado cognitivamente, refletindo o modo como o indivíduo interpreta a realidade que está a sua volta.

Portanto, primeiramente, abordaremos, em linhas gerais, sobre o funcionalismo e como tal teoria nos auxilia no estudo da repetição na oralidade; depois, apresentaremos como o *corpus* analisado foi construído; após essa seção, na análise e discussão dos dados, estabeleceremos a relação dos dados com a teoria adotada; e, para finalizar, faremos nossas considerações finais.

2. *Pressupostos funcionalistas*

O funcionalismo é visto como um movimento derivado do Estruturalismo que teve origem no Círculo Linguístico de Praga, em 1926, tendo como principais precursores Jakobson, Trubetzkoy, Martinet e Mathesius. Tal movimento é caracterizado pelo fundamento de que a estrutura fonológica, gramatical e semântica das línguas é definida pelas funções que exercem nas situações comunicativas, isto é, o princípio de iconicidade⁵⁴.

A língua, no polo funcionalista, é caracterizada como um instrumento de comunicação, tendo em vista a maleabilidade da estrutura, que está sujeita a pressões advindas de diferentes situações pragmático-discursivas, que ajudam a compor a estrutura gramatical. Nesse sentido, o discurso gera o sistema linguístico e, este, por sua vez, é maleável e está em constante transformação.

Ao contextualizar as ocorrências gramaticais que foram geradas no discurso, “a gramática funcional toma como ponto de partida as significações das expressões linguísticas, indagando como elas se codificam gramaticalmente” (CASTILHO, 1994, p. 76). Portanto, no funcionalismo, a língua é analisada do ponto de vista social, isto é, dando relevância ao contexto social, pois defende-se que o falante emprega a língua, adequadamente, nas diversas situações comunicativas. Nessa linha, segundo Lima-Hernandes (2011), as motivações são geradas, inteiramente, pelos grupos sociais e pela sociedade e, além disso, são, parcialmente, impostas pela evolução do indivíduo e, parcialmente, ordenadas pelas forças intrínsecas às línguas.

Além disso, ao estudar a língua, os funcionalistas orientam-se por meio da noção pancrônica de mudança, pois são observadas as relações cognitivas e comunicativas que se desenvolvem no indivíduo em um determinado contexto e que se manifestam de maneira universal, “já que refletem os poderes e as limitações da mente humana para armazenar e transmitir informações?”. (AREAS; MARTELOTTA, 2003, p. 28)

Conforme Neves (2012), quando pensamos na descrição e na funcionalidade da língua em uso, implica que elas desempenham, na organi-

⁵⁴ De acordo com Tavares (2003), a noção de iconicidade pode ser localizada já nos escritos de Aristóteles, porém, o filósofo grego considera que a linguagem traduz o pensamento e este, por sua vez, traduz a realidade.

zação dos meios linguísticos que manifestam, as funções a que serve a linguagem. Nesse contexto, ainda segundo Neves (2012), são pressupostos primordiais para uma abordagem funcional da língua:

1) A linguagem não é um fenômeno isolado, mas, pelo contrário, serve a uma variedade de propósitos (PRIDEAUX, 1987), e, portanto, tem motivações: há uma competição de forças (externas e internas à língua), que, vindas de diferentes direções e possuindo natureza diferente, buscam equilibrar a forma da gramática.

2) A língua (e sua gramática) não pode ser descrita nem explicitada como um sistema autônomo (GIVÓN, 1995), imune a uma relação com fatores externos de ativação: embora o sistema linguístico exiba um grau de arbitrariedade, ele se ativa motivado por fatores externos (e de mais de um tipo).

3) As formas e os processos da língua (a gramática) são meios para um fim, não um fim em si mesmos (HALLIDAY, 1994): na atividade bem-sucedida, os fins são os correlatos das motivações. (NEVES, 2012, p. 51)

Partindo desses princípios e retomando a noção de isomorfia da língua, reforçamos a noção de iconicidade apresentada inicialmente, pois a língua e a sua gramática, apesar de ter um grau de arbitrariedade, é motivada por fatores internos e externos. Nas palavras de Tavares (2003), a iconicidade

não implica, porém, a existência de correspondências biunívocas e não arbitrárias [...]. Formas e funções estão sempre em mobilidade, havendo geralmente mais de uma forma para cada função e mais de uma função para cada forma. A iconicidade que caracteriza a língua reside no fato de que as formas são usadas sob influência de um conjunto de motivações funcionais. (TAVARES, 2003, p. 57)

Outro preceito da teoria funcionalista é o de marcação. As expressões “marcado” e “não marcado” foram originadas pela Escola de Praga. De acordo com Cunha (2015), geralmente, o principal objetivo desse preceito é o contraste entre dois elementos de uma determinada categoria linguística que pode ser fonológica, morfológica ou sintática. O elemento marcado é o que possui uma característica ausente em relação ao elemento considerado não marcado. As formas não marcadas têm algumas características, tais como: (i) maior frequência de ocorrência; (ii) contexto de ocorrência diversificado; (iii) forma simples e (iv) aquisição prematura pelas crianças. Quanto à forma marcada, o falante a utiliza em busca de uma maior expressividade, já que seu uso é menos corriqueiro na língua.

Em suma, recorrendo a Lima-Hernandes (2011), podemos afirmar que a análise do sistema linguístico, no funcionalismo, parte do falante,

considerando não só o usuário da língua, mas, também, toda a situação comunicativa, tendo em vista que “a motivação e os objetivos para a interação verbal são questões centrais” (LIMA-HERNANDES, 2011, p. 21), isto é, para os funcionalistas, a sintaxe e a semântica devem ser estudadas através da pragmática, analisando a descrição de expressões, dentro das condições de uso, que revelam a competência comunicativa do indivíduo, para, então, entender o funcionamento da estrutura gramatical.

2.1. A repetição na oralidade nos caminhos funcionalistas

A repetição é um recurso bastante produtivo na oralidade que auxilia, principalmente, no encadeamento do discurso. Neste tópico, faremos uma abordagem funcional da repetição, partindo de uma base cognitiva que retoma o experiencialismo e é regida pelos princípios da iconicidade e da marcação expressiva.

Para Castilho (2014), o princípio de ativação (discursivização) gera unidades discursivas e parágrafos que nos proporcionam a disposição hierárquica dos tópicos, facilitando, assim, a sua conexão. Nesse sentido, a repetição é um elemento constituinte do princípio de reativação (rediscursivização), visto que ela propicia a coesão do texto.

De acordo com Gívon (1983, *apud* SILVA, 2008), a repetição é uma estratégia que faz parte do princípio de continuidade tópica/referencial, isto é, a forma de expressão de um determinado referente no discurso está associada ao maior ou menor grau de predizibilidade desse referente naquela posição do discurso, sendo que essa expressividade pode ocorrer entre nomes, modificadores ou não, através de pronomes, fortes ou fracos, e, também, por anáfora zero. Em um estudo mais recente, Oliveira (1998), define a repetição como a “correferência, exata ou reparada, de um termo lexical no fluxo textual, termo este tomado isoladamente ou na composição de sintagmas nominais e verbais”. (OLIVEIRA, 1996, p. 147)

Ainda de acordo com Oliveira (1996), a repetição é um método de produção e de amplificação semântica e sintática e, além disso, um processo gramatical regular. Nessa perspectiva, considerando que cada forma da língua é detentora de um significado e que múltiplos significados se manifestam por formatação diversificada, a repetição exerce um papel multidirecional: “é anáfora formal, enquanto recuperação de termo(s) já ocorrido(s), e catáfora conceptual, pela nova função elaborada”. (OLI-

VEIRA, 1996, p. 150)

Então, pela diversidade de características da repetição e pela importância que esse recurso tem na oralidade, neste trabalho, consideramos que as repetições podem manifestar-se de diversas formas e que são multifuncionais

2.1.1. Realismo experiencialista

Partindo da orientação teórica de que o sistema de repetição compõe o processo de organização da experiência humana, desenvolvendo, cognitivamente, um diálogo temático, explicaremos o aspecto funcional da repetição fundamentado em um princípio cognitivo. De acordo com Votre (1994), na língua, considerando o seu caráter mental e conceptual, é expressada, também, materialmente uma semelhança com a maneira como o ser humano abstrai a realidade que está a sua volta. A experiência integra os processos de regularização lógica e pode se materializar operando na estruturação das diversas camadas discursivas. Em suma:

A opção pelo tratamento funcional de base cognitiva parte do entendimento da *gramática* como unidade complexa e multifuncional, estruturada componencialmente por procedimentos, de certa forma, estáveis. Os mecanismos de repetição, enquanto integrantes dessa entidade linguística, consideram-se, assim, constituintes regulares do diálogo temático, estruturas funcionais de representação, motivadas cognitivamente. A experiência funda e a interação organiza, numa relação em que o papel funcional orienta a forma representacional. (OLIVEIRA, 1998, p. 37)

Desta maneira, com o modelo cognitivo que adotamos, temos o objetivo de encontrar, nas expressões da língua, a influência de fatores externos, pois a interpretação do discurso está associada diretamente com o modo de interpretação de mundo do indivíduo, visto que, como dissemos anteriormente, nas palavras de Lima-Hernandes (2011), o estudo do sistema linguístico, na gramática funcional, parte do falante, dando relevância não só ao fato de ele ser usuário da língua, como, também, ao contexto e à motivação que conduzem, cognitivamente, a sua interação verbal naquele determinado momento, com aquele determinando interlocutor.

2.1.2. Princípios funcionalistas que regem a repetição: iconicidade e marcação expressiva

No tratamento funcional da repetição no modelo conversacional, consideramos dois princípios que são de grande valia dada sua produtividade: a iconicidade e a expressividade.

A iconicidade, conforme abordamos na seção anterior, corresponde “à relação motivada de *um-para-um* entre o conteúdo e sua representação” (OLIVEIRA, 1998, p. 40). O princípio de iconicidade, ainda, pode ser estudado segundo três subprincípios, a saber: o da quantidade (os subtópicos mais expressivos são marcados por um grande número de unidades discursivas, geralmente, de forma parafrástica); proximidade (as unidades discursivas que partilham de assuntos semelhantes, tendem a ficar mais próximas na sequência conversacional); e o da ordenação linear dos segmentos (gradação de sentido produzida pelo fluxo de unidades discursivas, constituídas de subtópicos conversacionais).

A respeito do outro preceito funcionalista, a expressividade, Du Bois e Votre (1994) apresentam o princípio da marcação expressiva em função do princípio de marcação, “na tentativa de explicitação da multidirecionalidade da relação entre forma e função discursiva” (OLIVEIRA, 1998, p. 42). Portanto, pelo fato de a marcação por si mesma não conseguir explicar as várias estratégias encontradas na modalidade da fala em sua expressão, ocorre a relação *marcação-expressividade*, pois, alguns processos são justificados pelo princípio de marcação, já outros são justificados pelo de expressividade.

2.1.3. Alguns aspectos funcionais da repetição: desdobramento, temporalização e reparação

A categorização apresentada por Oliveira (1998) propõe dividir a repetição, que ocorre na modalidade oral, em funções mediais de microestruturação, referentes à estruturação interna de unidades discursivas⁵⁵ e em funções mediais de interestruturação, referentes à organização de unidades discursivas entre si. A microestruturação divide-se em dez modalidades funcionais articuladoras internas de unidade discursiva (microestruturação), que são: paralelização; reforço; contraste; desdobramento;

⁵⁵ Segundo Oliveira (1998), a unidade discursiva é composta por dois elementos mínimos: orações, com verbo expresso, e/ou frases, com verbo elidido.

temporalização; reparação; enumeração; reordenação; tematização e conformação. Por outro lado, a interestruturação categoriza-se em oito processos funcionais na articulação de unidades discursivas entre si, que são: amplificação; endosso; focalização; distinção; atualização; balizamentos; difusão e reintrodução.

Entretanto, abordaremos acerca de três desses aspectos funcionais da microestruturação, postulados por Oliveira (1998): o desdobramento, a temporalização e a reparação.

O *desdobramento* é um aspecto funcional que promove uma expansão semântica em uma autorrepetição (produzida por um só locutor) e sem variação. A *temporalização* é constituída por uma variação formal de verbos, pois o falante escolhe o tempo-modo para uma maior expressividade. Por fim, a *reparação* consiste na retomada que tem como objeto a retificação de um termo, um sintagma nominal ou verbal.

Nos próximos tópicos, apresentaremos as ocorrências utilizadas do *Corpus* PCVC e, seguidamente, demonstraremos a análise dos dados.

3. *O corpus analisado*

O *Corpus* Português Culto de Vitória da Conquista, constituído pelos Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo – CNPq, está pautado na escolha daquela parcela da população em que tem, no mínimo, onze (11) anos de escolaridade. A metodologia utilizada para a obtenção do *Corpus* foi orientada por trabalhos sociolinguísticos que se fundamentam na perspectiva variacionista laboviana e a técnica de amostra confeccionada para as entrevistas foi realizada a partir da divisão da BR116, característica peculiar e relevante na cidade. Além disso, como requisito, para composição do *Corpus*, todos os informantes devem ser naturais do município. Assim, doze (12) informantes de cada *Corpus* foram selecionados no lado oeste e doze (12) do lado leste da cidade de Vitória da Conquista. No entanto, para este trabalho, fizemos um recorte e escolhemos, para compor a nossa amostra de análise, seis (06) entrevistas, estratificadas em sexo (masculino e feminino) e em faixas etárias I (15 a 25 anos), II (26 a 50 anos) e III (acima de 50 anos). Contudo, essas estratificações não foram relacionadas às ocorrências no recorte da pesquisa, foram realizadas apenas como uma representação do *Corpus* PCVC.

Portanto, pautados nos princípios de iconicidade e de expressivi-

dade do Funcionalismo, propostos por Gívon (1995) e Oliveira (1998), investigamos ocorrências que apresentam o fenômeno da repetição no *Corpus PCVC*, identificando-as quanto à forma e quanto à função. Para tal identificação, como dissemos anteriormente, fizemos um recorte e selecionamos três aspectos funcionais da microestruturação: o desdobramento, a temporalização e o reforço.

4. A análise de dados

Neste tópico, analisaremos algumas ocorrências, classificando-as de acordo com os aspectos funcionais selecionados – desdobramento, temporalização e reparação.

Como dissemos anteriormente, o objetivo do aspecto funcional desdobramento é promover uma extensão semântica a cada repetição. No exemplo abaixo, em uma autorrepetição, o informante 01 repete o termo *igreja* e o informante 02 repete o termo *tonga* várias vezes, então, a cada forma idêntica (anáfora formal) repetida, percebemos que há uma ampliação de sentido relacionada a esses termos (catáfora conceptual). Vejamos:

(01) INF: [...] além disso a *igreja* católica ela... claro ela prega muito... ela prega que você só deve fazer o bem ela tem toda essa questão eh... da parte de salvação e tal das atitudes porém ela não é uma *igreja* parada de... de que só mantém o foco nesse... nessas questões mas também ela é uma *igreja* que age ela é uma *igreja* eh... diretamente da sociedade têm pastorais que tratam das crianças [...].então assim é uma *igreja* que me faz muito... eh... me faz ser muito feliz por ser católica (C.B.S, PCVC)

(02) INF: *Tonga* era o nome de uma brincadêra que em outros lugares eh... recebiam outros nomes, mas aqui se chamava *Tonga*, que era uma brincadêra de correr para pegá o outro, né?, então chamava-se *Tonga*, em outros lugares chamava picula eh... mas aqui o nome era *Tonga*. Tinha duas espécies de *Tonga*, tinha *Tonga* de... de correr e tinha *Tonga* de esconder, pra você podê encontrar o outro que tava escondido, e no *Tonga* de corrê, uma... uma pessoa pessoa era destinada ao *Tonga*, que corria atrás das outras pessoas. Bem, aí também havia uma submodalidades, era de pegar, segurá ou então o *Tonga* tinha triscô pegô, era considerado pegô. (A.I.R.M, PCVC)

Nos trechos acima, podemos notar que em 01 o informante inicia falando sobre a pregação da igreja católica e, no decorrer do turno discursivo, ele continua elencando uma série de características sobre a igreja, atribuindo, assim, novos sentidos. O mesmo acontece com o informante 02 que inicia uma fala sobre a brincadeira chamada *Tonga* e a cada repetição desse termo, ele explica como ocorre a brincadeira e vai, a

medida que descreve a brincadeira, acrescentando detalhes ao “Tonga”.

Castilho (2014) advoga que o falante escolhe o tempo-modo que melhor atenda às suas necessidades, gerando, assim, repetições alteradoras que demonstram uma variação no tempo-modo. Segundo Oliveira (1998), essa variação caracteriza a categoria funcional *temporalização*. Analisemos os exemplos abaixo:

(03) INF: era dia de *ir* ni Hiper ou no Atacadão era o top de linha todo mundo *ia* assim nos trincks (C.B.S, PCVC)

(04) INF: não tenho lugar especial que eu *gostaria* de morar além de Vitória da Conquista não tenho, não penso em outro lugar né... *gosto* muito de algumas cidades como Belo Horizonte [...] (H.F.D.S, PCVC)

Podemos observar que, no fragmento 03, o locutor, primeiramente, utiliza o verbo *ir* no infinitivo, não expondo uma precisão temporal e, por meio de uma repetição alteradora, conjuga o mesmo verbo marcando o tempo passado – *ia*. Já no trecho 04, o falante produz repetições alteradoras de modo que a primeira ocorrência (*gostaria*), ou seja, a M (matriz) do verbo gostar, expressa uma possibilidade, algo do modo eventual e irreal, portanto, mais abstrato e a segunda ocorrência (*gosto*) marca um tempo, o presente, que revela algo do mundo real, isto é, mais abstrato. A hipótese levantada por Castilho (2014) de que o informante, ao realizar repetições alteradoras, tende a optar por um ritmo que parte do modo real para o modo eventual e irreal, em outras palavras, do mais concreto para o mais abstrato, caracteriza um princípio da unidirecionalidade. Contudo, no exemplo 04, notamos que essa ordem acontece de maneira contrária, isto é, do mais abstrato (*gostaria*), para o mais concreto (*gosto*), revelando, assim, uma multidirecionalidade.

Por fim, nas próximas ocorrências, percebemos a presença do aspecto funcional reparação. No exemplo 05, há a ilustração de uma das modalidades da função reparadora: a alteração do sujeito de *a gente entrou* para *eu entrei*. Já, no trecho 06, há a substituição de um sintagma verbal, *dizer* por *responder*, uma substituição de verbos, na qual há uma possível intenção de precisar a ação. Vejamos:

(05) INF: É dois anos e um pôquinho... não menos de dois anos [né não?... que] *a gente entrou em março, eu entrei em março* (F.S.L.B, PCVC)

(06) INF: *Num sei lhe dizer... num sei lhe responder*, eu acho que meus pais fizeram o que era possível [...] (A.I.R.M, PCVC)

Em suma, por meio dessa análise, percebemos como a repetição, uma estratégia da oralidade, é regida pelo princípio de iconicidade e pela

marcação expressiva, no sentido em que o informante, motivado pelas pressões de uso, vale-se de palavras, estruturas, sentidos que já existem na língua e que foram ditos anteriormente por ele mesmo, em um processo de autorrepetição. Nesse sentido, podemos notar como a repetição é a consequência da relação entre forma e função, sendo, assim, um processo que possibilita a organização da experiência humana, chegando ao âmbito textual por meio dos atos de fala e produzindo, cognitivamente, estruturas linguísticas dispostas em camadas hierárquicas.

5. Considerações finais

A partir deste estudo inicial acerca da repetição na oralidade, atestamos todas as nossas hipóteses, uma vez que todos os aspectos funcionais selecionados foram encontrados no *Corpus PCVC*, revelando, assim, a produtividade desse fenômeno linguístico. Desta maneira, foi possível examinar como cada um dos itens, quando repetidos, tornam-se “peças-chave” necessárias no processamento textual-discursivo e na comunicação entre os interlocutores. Ademais, constatamos que a repetição, motivada em uma dimensão discursiva (iconicidade), demonstra uma relevante expressividade, pois o falante se vale de organizar, cognitivamente, construções que revelam o modo como o falante interpreta a realidade que está a sua volta; e, sobretudo, constatamos, também, que a repetição é uma estratégia utilizada para melhorar a compreensão e a interação direta e ativa entre os interlocutores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AZEREDO, José Carlos de. O tempo do verbo e a lição dos velhos gramáticos. In: VALENTE, André C. (Org.). *Unidade e variação na língua portuguesa: suas representações*. São Paulo: Parábola, 2015.

CASTILHO, Ataliba Teixeira de. Um ponto de vista funcional sobre a predicação. *ALFA: Revista de Linguística*. São Paulo: UNESP, vol. 38, 1994, p. 75-96.

_____. *Nova Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 1. ed., 3. reimpr. 2014, p. 232-233.

CUNHA, Angélica Furtado da. Funcionalismo. In: MARTELOTTA et al. (Orgs.). *Manual de linguística*. São Paulo: Contexto, 2008, p. 158-176

DUBOIS, Sylvie; VOTRE, Sebastião. *Análise modular e princípios subjacentes do funcionalismo linguístico: à procura da essência da linguagem*. Mimeorg, 1994.

GIVÓN, Talmy. *Functionalism and grammar*. Amsterdã: John Benjamins, 1995.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. A evolução da gramática e o aporte funcionalista bases teóricas. In: _____. *Indivíduo, sociedade e língua: cara, tipo assim, fala sério*. São Paulo: Universidade de São Paulo/Fapesb, 2011, p. 21-22.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Repetição. In: JUBRAN, Clélia Cândida A. Spinardi; KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (Orgs.). *Gramática do português culto falado no Brasil: construção do texto falado*. Campinas: Unicamp, 2006, vol. 1, p. 219-254.

_____. A repetição na língua falada como estratégia de formulação textual. In: KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. (Org.). *Gramática do português falado*. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2002.

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

_____. *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros*. São Paulo: Parábola, 2012.

OLIVEIRA, Mariângela Rios de. Gramaticalização na repetição. In: MARTELOTA, M. E.; VOTRE, S. J.; CEZÁRIO, M. M. *Gramaticalização no português do Brasil: uma abordagem funcional*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

_____. *Repetição em diálogos: análise funcional da conversão*. Niterói: Eduff, 1998.

SILVA, Jorge Augusto Alves; SOUSA, Valéria Viana. *Português culto de Vitória da Conquista*, 2013. Projeto do Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo, UESB, 2013.

SILVA, Vera Lúcia Paredes. Desfazendo um mito: a repetição na escrita e suas funções. In: RONCARATI, Claudia; ABRAÇADO, Jussara. (Org.). *Português Brasileiro II: contato linguístico, heterogeneidade e história*. Niterói: Eduff, 2008, p. 334-344.

TAVARES, Maria Alice. *A gramaticalização de E, Aí, Daí e Então: es-*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

tratificação/variação e mudança no domínio funcional da sequenciação retroativo-propulsora de informações – um estudo sociofuncionalista. 2003. 307 f. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística/Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

UMA ANÁLISE COGNITIVA DA COMPARAÇÃO À LUZ DO FUNCIONALISMO

Caio Aguiar Vieira (UESB)

caioaguiar78@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

As línguas apresentam mudanças constantes. Essas mudanças são motivadas por pressões de uso e por pressões do próprio sistema gramatical. Sendo assim, podemos considerar o processo de gramaticalização como um tipo de mudança linguística que envolve a trajetória de regularização de uso de itens lexicais em funções gramaticais. Observando a expressão *que nem* na língua portuguesa, percebemos que essa expressão linguística vem funcionando com o valor semelhante ao da conjunção adverbial comparativa *como*: a) "Vou apelar e fazer um currículo *que nem* do Barney pra vê se consigo arrumar emprego (H.C.)"; b) "este perfil no momento encontra-se *offline* pois vai estudar *que nem* um cão pra passar no vestibular. beijos de luz! (M.A.)". A partir das reflexões pautadas por Bybee (2010); Dias (2011); Lima-Hernandes (2011); Neves (2000) e Recuero (2009) temos, no presente trabalho, o objetivo de verificar como a estrutura *que nem* aparece nas mídias sociais como forma comparativa. A justificativa para utilização dessa ferramenta é que o gênero *tweet* apresenta-se com características do texto oral, pois, embora seja um registro escrito, foi possível verificar indícios significativos de como a expressão em estudo aparece em enunciados pouco monitorados e bastante próximos a situações de fala.

Palavras-chave: formas comparativas; gramaticalização; *que nem*; mídias sociais.

1. Considerações preliminares

No presente artigo, temos o objetivo de analisar como as novas formas comparativas estão sendo utilizadas no português por meio da rede social *Twitter*. Deste modo, levando em consideração os estudos realizados por Vieira & Sousa (2015), nos quais discorrem sobre as diversas formas que a partícula *que nem* apresenta, iremos, neste trabalho, verificar, em particular, a utilização desse item como forma comparativa.

De acordo com Lopes (2015), a gramaticalização é um processo que um item ou itens gramaticais passa desempenhar outros papéis, este novo item gramatical passa a ser ainda mais gramatical, podendo até mudar de categoria sintática. Com base nesse conceito, juntamente com a teoria funcionalista, partiremos da hipótese que o *que nem* é utilizado

como forma comparativa tendo o valor semelhante ao da conjunção *como*.

Para alcançar tais propósitos, em nosso trabalho, tratamos, na primeira seção, dos conceitos que permeiam a teoria funcionalista e, em seguida, abordamos o processo de gramaticalização. Após essas discussões de natureza teórica, apresentamos a metodologia da pesquisa e uma breve abordagem sobre as redes sociais, em especial, acerca do *Twitter*. Na sequência, trazemos a análise e discussão de dados e, por fim, as considerações finais.

2. A teoria funcionalista

No funcionalismo, área da linguística surgida na década de 70, a língua é concebida como meio de comunicação/interação. Assim, a teoria baseia-se no pressuposto que o sistema linguístico está submetido às pressões comunicativas e, desse modo, a gramática funcional é considerada como emergente, tendo em vista que a língua constitui um espaço no qual novas formas aparecem na língua constantemente. Neves (2000), a esse respeito, diz que a língua (e a gramática) não pode ser descrita como um sistema autônomo, já que a gramática não pode ser entendida sem parâmetros como cognição e comunicação, processamento mental, interação social e cultura, mudança e variação, aquisição e evolução.

A gramática funcional, segundo Dik (1997, *apud* LIMA-HERNANDES, 2011) objetiva a descrição e a explanação das línguas focalizando os aspectos pragmático e psicológico. Discussões a respeito do entorno comunicativo e da correlação com os processos mentais envolvidos na interpretação e produção das expressões são imprescindíveis. Essa análise, proposta por Dik (1997), diz respeito e sustenta-se no argumento de que o usuário da língua natural é parte do sistema integrado, a própria língua. Do ponto de vista funcional, a língua, de acordo com Lima-Hernandes (2011), é um sistema semântico que se manifesta por meio de enunciados linguísticos que são estruturados, por sua vez, a partir de uma organização específica de itens gramaticais e lexicais.

Essa pesquisa, de cunho funcionalista, não poderia deixar de lado o dever de explicar as regras e os princípios que subjazem ao funcionamento dos elementos linguísticos desse estudo. Pois, é com a teoria funcional, que se explica o dinamismo cooperativo. Ora, pois é na língua em uso que observamos as atividades interativas e, então, vemos o mútuo

trabalho de construção interpretativa entre dois falantes. Para melhor visualização do processo, veremos o modelo funcionalista postulado por Dik (1997, *apud* LIMA-HERNANDES, 2011).

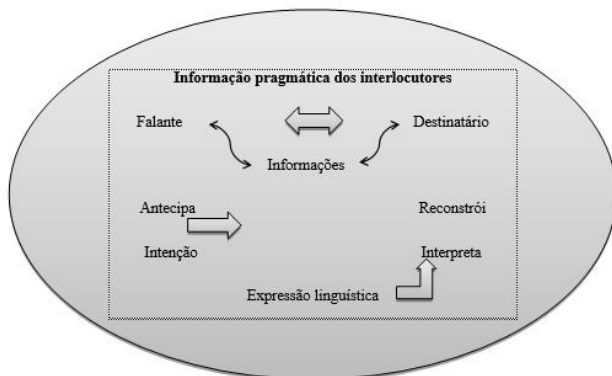


Fig. 1

Assim, nesse modelo, o ato comunicativo incorpora a intenção do falante, e o ouvinte que está em um papel não passivo de receptor que interpreta a partir do *output* linguístico gerado pelo falante. Portanto, no jogo comunicativo, há o estabelecimento entre a expressão linguística e a interpretação por meio das informações pragmáticas.

Neste momento, a fim de ver o funcionamento dos itens *que nem*, apresentamos, a seguir, alguns exemplos dessa partícula:

- i) *Que nem* chiclete, *que nem* chiclete, *que nem* chiclete grudadinho em você. (Trecho da música de Rick & Renner, intitulada: que nem chiclete);
- ii) [...] Isso foi no sábado, quando foi no domingo, já tive que levar pro hospital, a mão já tava dessa altura, preta *que nem* um carvão, o braço todin inchou com coisa que meteu num pau de vara de fogo assim, inchou todo... todo... todo... e deu aquelas bolha de fogo [...]. (M.C.A.O. Trecho do *corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista, Bahia);
- iii) [...] Segundos depois Maria corria *que nem* uma louca pela rua, ultrapassava faróis [sic] e via a destruição do mundo atrás dela [...] (Trecho do livro: A reencarnação de Lilith, de Jacqueline Bellio)

Com base nos exemplos acima, percebemos que a partícula em estudo se apresenta em situações diversas, desde canções, passando pelo texto oral e, por fim, em texto escrito. Mas, como vemos, a partícula *que nem* aparece como construção, ou seja, temos dois itens que funcionam encadeados exercendo o papel de comparação nas frases supracitadas.

Entretanto, como os itens se encadeiam e formam um único bloco com forma-função? Para esse questionando, buscaremos, a partir de agora, por meio da gramaticalização, explicações para esse novo papel que o *que nem* assume.

3. Funcionalismo e o diálogo com os estudos sobre gramaticalização

Bybee (2010) explica que as línguas se diferenciam uma das outras e estão sempre mudando. A variação, portanto, se dá de maneira periódica, ou seja, regular. Assim, a linguista enumera os processos de domínio geral da língua: *analogy* (analogia), *chunking* (encadeamento). O encadeamento é a relação sequencial cada vez mais fixa de duas ou mais palavras unidas em uma sentença. Essa relação torna-se cada vez mais forte devido a frequência com que elas são utilizadas dentro da cadeia sintagmática, sendo tal frequência um dos maiores responsáveis pela ativação do processo de gramaticalização.

A analogia, por outro lado, é o processo pelo qual um falante usa um novo item em uma construção, cotejando-a a outras estruturas e processos de mudanças já ocorridos. Dada a especificidade das construções e a forma como elas são construídas por meio da experiência com a linguagem, a probabilidade e a aceitabilidade de um novo item é gradual e baseada em seus antigos usos. (BYBEE, 2010, p. 23)

É interessante, em nossa pesquisa, pensarmos sobre a repetição de uma expressão, ou em termos funcionalistas, da rotinização de usos que faz com que a ela se fixe, normalize-se e regularize-se. Heine e Reh (1984), por sua vez, corroboram, também, com nossa discussão, ao afirmar que, quanto mais uma unidade linguística passa pela gramaticalização, mais ela se une semântica, morfossintática e foneticamente com outras unidades.

Com base nessas reflexões, conseguimos, a partir de agora, responder ao questionamento feito na seção anterior, pois se constata que o *que* e o *nem* assumem uma forma encadeada, com função de conjunção e, também, com significado único. No que diz respeito ao processo de gramaticalização, vale ressaltar, também, como afirma Dias (2011), que devemos observar que novas formas gramaticais podem desenvolver-se a despeito da existência de estruturas velhas funcionalmente equivalentes.

Portanto, verificamos que o *que* e o *nem* pertenciam a uma categoria sintática e devido ao encadeamento (*chunking*) as partículas *que* e

nem se juntam e formam um par único de forma-significado, havendo o processo de descategorização, assumindo, na língua portuguesa, o valor de comparação. Ao lado disso, no entanto, as formas *que* e *nem* continuam existindo na língua e tendo o seu uso preservado.

4. O processo de comparação: uma análise cognitiva

Faremos, nessa seção, uma breve contextualização do processo de comparação à luz da linguística cognitiva, pois para o processo de comparação é necessária a articulação de compartimentos cerebrais. Lima-Hernandes (2011) afirma que esse processo é desenvolvido pelos seres humanos ainda na idade infantil, e essa atividade diferencia-se no adulto pelo tipo de estratégia comparativa operada, pois, segundo a linguista, para uma estruturação linguística complexa é necessária a articulação de compartimentos cerebrais que só se adquire com a progressão da complexidade e a associação de intermódulos mentais.

Salles (1979, *apud* LIMA-HERNANDES, 2011, p. 45) argumenta que:

A comparação é um processo de conhecimento. Sua finalidade: levar a conhecer e a saber. Organiza-se na inteligência e projeta-se na língua no interesse do usuário: um sujeito-pensante dinamizando uma competência textual, que considere as habilidades do sujeito-comunicante de saber 'adaptar' os seus enunciados a determinadas situações de comunicação. Em suma, um componente pragmático que seja o elo da gramática-competência com o uso concreto do sistema. (SALLES, 1979, *apud* LIMA-HERNANDES, 2011, p. 45)

O autor, percursor dos estudos sobre comparação, ainda ressalta que a comparação é um meio para atingir um fim: conhecer, avaliar o mundo, compensar, fazendo, assim, uma atividade básica e comum do ser humano.

Recorrendo, ainda, a uma gramática de usos, percebemos que a comparação tem como característica, do ponto de vista sintático, a dependência de dois elementos e, no que diz respeito à semântica, as comparativas caracterizam-se pelo estabelecimento de um cotejo entre esses elementos. (NEVES, 2000, p. 893)

Nesse trabalho, como já mencionamos, objetivamos analisar como ocorre a forma comparativa por meio das mídias sociais, sendo assim, na próxima seção desse artigo, discutiremos o *corpus* que foi utilizado para a coleta de dados, e verificaremos, também, mais adiante, se a partícula

em estudo tem o mesmo sentido da partícula *como*, forma prototípica para a comparação, como Bechara (2006) exemplifica:

Estimo-o como um pai (=que nem um pai estima).

5. *O Twitter e as mídias sociais*

As redes sociais, atualmente, constituem o meio de comunicação mais acessível, pois as pessoas em qualquer parte podem utilizá-las, independente do lugar que elas estejam. Isso se justifica pela grande parte dos internautas utilizarem a *internet* em seus computadores, *tablets*, *smartphones* etc. Em matéria publicada no jornal *O Globo*⁵⁶, os jornalistas afirmam que cerca de 85,9 milhões de pessoas utilizavam redes sociais no Brasil em 2013. Segundo o jornal, o que proporciona esse número estrondoso de usuários foi a fácil utilização de dispositivos como celulares, *tablets* etc. Outro motivo que, sem dúvidas, impulsionou esse aumento foi a fácil disponibilidade de redes 3G pelo Brasil, o que faz a utilização das redes sociais cada vez mais acessíveis.

Tomaél, Alcará e Di Chiara (2005) afirmam que as pessoas sempre desenvolveram relações durante toda a vida, desde a familiar, passando pela escola, na comunidade na qual vivem, no trabalho etc. Essas relações, segundo as autoras, é o que fortalecem a esfera social, portanto, a própria natureza humana nos liga a outras pessoas e estrutura a sociedade em rede.

Nas redes sociais cada indivíduo tem sua função e identidade cultural. Sua relação com outros indivíduos vai formando um todo coeso que representa a rede. De acordo com a temática da organização da rede, é possível a formação de configurações diferenciadas e mutantes. (TOMAÉL, ALCARÁ & DI CHIARA, 2005, p. 93)

Fato que vem sendo ainda mais facilitado em função das novas redes sociais que têm aparecido no mercado. Como exemplo de uma dessas formas, trazemos, para esse trabalho, o *Twitter*. Conhecido como um site de *microblogging* (*microblog*), o *Twitter* é uma das redes sociais mais populares do mundo, contando com cerca de 271 milhões de usuários ativos, de acordo com dados divulgados pelo portal G1⁵⁷. Com ta-

⁵⁶ Disponível em: <<http://oglobo.globo.com/sociedade/tecnologia/numero-de-internautas-no-brasil-alcanca-percentual-inedito-mas-acesso-ainda-concentrado-13027120>>.

⁵⁷ Disponível em: <<http://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2014/07/numero-de-usuarios-do-twitter-sobe-24-para-271-milhoes.html>>.

manha quantidade de usuários, o site é uma das mais poderosas ferramentas de comunicação, pelas quais milhões de pessoas produzem e compartilham suas postagens. A rede social foi fundada por Jack Dorsey, Biz Stone e Evan Williams ainda em 2006.

O *Twitter*, segundo Recuero (2009), é estruturado com seguidores e pessoas para seguir, na qual cada usuário pode escolher quem seguir e por quem ser seguido. As postagens são chamadas na rede social de *tweets* e podem, como característica peculiar a esse gênero, ser postados em um espaço máximo de 140 caracteres.

Recuero (2009) a esse respeito ainda informa que:

Há também a possibilidade de enviar mensagens em modo privado para outros usuários. A janela particular de cada usuário contém, assim, todas as mensagens públicas emitidas por aqueles indivíduos a quem ele segue. Mensagens direcionadas também são possíveis, a partir do uso da “@” antes do nome do destinatário. Cada página particular pode ser personalizada pelo *twitter* através da construção de um pequeno perfil. (RECUERO, 2009, p. 173)

Realizada essa breve discussão sobre as redes sociais e, em específico, sobre o *Twitter*, na próxima seção, analisaremos como a expressão *que nem* aparece nos *tweets* dos usuários. Ressaltamos que a justificativa para utilização dessa ferramenta é que o *tweet* se apresenta com características do texto oral, pois, embora seja um registro escrito, foi possível verificar significativos indícios de como a expressão em estudo aparece em enunciados pouco monitorados e bem próximos a situações de fala.

6. *Que nem gramaticalizado por meio do Twitter*

Nesse trabalho, propusemo-nos a analisar a partícula *que nem* por meio da plataforma *Twitter*, pois, como já foi dito, os *tweets*, por assemelharem-se como um texto oral e, além disso, por conter poucos caracteres para expressar uma ideia e/ou sentimento, torna-se um veículo de fácil visualização para o processo de gramaticalização. Portanto, selecionamos 30 *tweets* de perfis públicos da rede social de forma aleatória e, para isso, utilizamos a ferramenta de busca da rede procurando a partícula *que nem*.

Os dados coletados foram feitos no mês de abril de 2015 e, com base nos *tweets* encontrados, pudemos constatar que as formas *que nem* atuam como estruturas encadeadas, ou seja, como construção, em três diferentes circunstâncias: i) em estruturas que se assemelham com uma

construção de orações adverbiais consecutivas⁵⁸; ii) em estruturas adverbiais comparativas; iii) em estruturas ambíguas⁵⁹.

- 1) Tem ex namorado que é *que nem* herpes, quando você pensa que se livrou, ele reaparece pra te incomodar (J. A. S)
- 2) este perfil no momento encontra-se offline pois vai estudar *que nem* um cão pra passar no vestibular. beijos de luz! (M. A)
- 3) A saudade bateu foi *que nem* maré. (C.S)
- 4) Queria que o *halloween* aqui no Brasil fosse *que nem* nos EUA, sempre quis sair pedindo doce na casa das pessoas. (F.D)

No exemplo acima, temos a partícula *que nem* assumindo função de uma conjunção comparativa. Segundo Castilho (2010), a comparação pode manifestar-se estabelecendo uma igualdade (*tanto... quanto*), uma superioridade (*mais... que ou do que*), uma inferioridade (*menos... que ou do que*) entre duas realidades ou conceitos. Bechara (2010) contribui afirmando que as comparativas geralmente não repetem certos termos que, já existentes na sua principal, são facilmente subentendidos; nesses casos (1-4), percebemos que o grau comparativo é feito a por meio da conjunção *que nem*.

Considerando a frequência como um fator determinante em nossos estudos, faz-se necessário verificar as ocorrências de usos da expressão no *Twitter*, a forma como tal expressão aparece com vistas a identificar um processo de gramaticalização em constituição. Para melhor ilustrar o processo de gramaticalização do *que nem*, elaboramos, então, um quadro elucidativo com o objetivo de mostrar, em forma quantitativa, as formas de como a estrutura aparece no *microblogging* (microblog).

Vale ressaltar que, como trata-se de um estudo ainda preliminar, não realizamos um estudo buscando outras formas comparativas presentes no *corpus*, apenas selecionamos a expressão *que nem* e observamos o seu comportamento comparativo em relação a outros valores também desempenhados por tal expressão. Diante disso, obtivemos o resultado ex-

⁵⁸ Enquadramos como oração subordinada adverbial consecutiva, pois, segundo Castilho (2010), esse tipo de oração necessita de um intensificador *tanto*, portanto, foi verificado a presença da deste, no entanto, neste caso o *que nem* pode atuar separadamente.

⁵⁹ No artigo: "Trajetória de gramaticalização do *que nem*" de Thompson, Tota e Rodrigues (2012) foi chamado de estruturas de ambíguas. Utilizamos, aqui, a mesma nomenclatura, já que elas não se assemelham as características de comparação e, tampouco, de consecutiva.

posto que nos sinaliza um uso bastante produtivo da expressão que nem na condição de elemento comparativo.

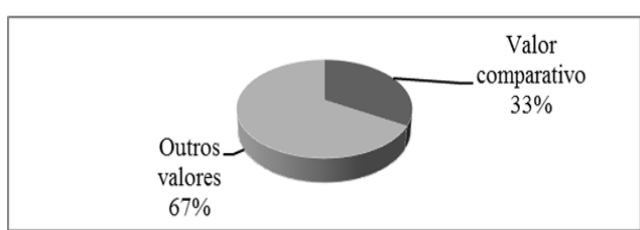


Fig. 4: percentual da partícula *que nem* com valor comparativo e com outros valores

7. Últimas considerações

Por meio dessa pesquisa, foi possível verificar que a partícula *que nem* aparece como construções adverbiais comparativas, ocorrendo, também, com outros valores. O *Twitter*, com características do texto oral e escrito, mostra-nos que o *que nem* está passando por um processo de gramaticalização com mais incidências de outros valores, do que com o valor comparativo, negando, assim, a hipótese inicial de que a partícula era uma variável, somente, do conectivo comparativo *como*.

A relevância dessa pesquisa, portanto, é de mostrar que podemos ampliar o que está posto na gramática normativa, a partir de um estudo da língua em uso à luz do funcionalismo, evidenciando a utilização da partícula com outros valores. Esperamos, então, a partir do que foi analisado, que a pesquisa contribua com futuras pesquisas na área.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BECHARA, Evanildo. *Gramática escolar da língua portuguesa*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- BYBEE, Joan. *Language, usage and cognition*. Cambridge: CUP, 2010.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.
- DIAS, Juliana Regina. *QUE NEM: um estudo do processo de gramaticalização*. 2011. 109 f. Dissertação (Mestrado em Linguística). – Unesp.

Araraquara, São Paulo.

HEINE, B.; REH, M. *Grammaticalization and reanalysis in African Languages*. Hamburg: Helmut Buske, 1984.

LIMA-HERNANDES, Maria Célia. *Indivíduo, sociedade e língua: cara, tipo assim, fala sério!* São Paulo: Universidade de São Paulo/Fapesp, 2011.

NEVES, M. H. M. de. *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP, 2000.

RECUERO, Raquel. *Redes sociais na internet*. Porto Alegre: Sulina, 2009.

TOMOÉL, Maria Inês; ALCARÁ, Adriana Rosecler; DI CHIARA, Ivone Guerreiro. Das redes sociais à inovação. *Revista Scielo. Ci. Inf.*, Brasília, vol. 34, n. 2, p. 93-104, maio/ago.2005.

VIEIRA, Caio Aguiar; SOUSA, Valéria Viana. Que nem no Twitter: o processo de gramaticalização do que nem nas mídias sociais. In: *Anais do IX Colóquio do Museu Pedagógico*. Vitória da Conquista: UESB, 2015.

**USO E POSIÇÃO DO ADJETIVO:
UMA ANÁLISE CONTRASTIVA
NAS LÍNGUAS PORTUGUESA E INGLESA**

Camila Féres Valinho (UNIFSJ)
camilavalinho@gmail.com

Gabriela Peres Chagas (UNIFSJ)
gabrielaperesg@gmail.com

Polyanna Pires Gomes (UNIFSJ)
polyannapg@gmail.com

Sonia Maria da Fonseca Souza (UNIFSJ)

RESUMO

Este presente trabalho tem como objetivo analisar as diferenças nas ocorrências com relação à ordenação referente ao adjetivo nas línguas portuguesa e inglesa. O estudo em questão trata das semelhanças e das diferenças presentes em ambas as línguas quanto à definição, ao uso, à classificação e à ordenação do termo adjetivo dentro de um sintagma nominal. Este artigo toma como base as gramáticas de língua portuguesa, como as do Bechara (2009), Azeredo (2010), Cunha & Cintra (2008), e gramáticas de língua inglesa como as de Parrot (2009) e Macmillan (1975), além de artigos referentes ao tema. Através da pesquisa realizada chegou-se à conclusão de que existem divergências entre ordenação sintática com relação ao termo adjetivo na língua portuguesa e na língua inglesa assim como existem semelhanças. Portanto, o aprendiz de uma dessas línguas não pode deter-se somente em conhecer as palavras, mas também ter conhecimento a respeito da estrutura idiomática e da construção de orações segundo a gramática tradicional.

Palavras chaves: Adjetivo. Língua portuguesa. Língua inglesa. Ordenação.

1. Introdução

As semelhanças entre a língua portuguesa e a língua inglesa, assim como as diferenças, são casos que merecem ser observados e estudados. Diversas são as questões levantadas acerca da estrutura sintática em ambas as línguas, e ao decorrer deste trabalho serão abordadas situações nas quais a ordenação do termo adjetivo, em relação ao substantivo dentro de uma oração na língua inglesa, se assemelha à língua portuguesa.

Para que estas abordagens sejam realizadas de maneira esclarecedora, é necessário apresentar em primeiro lugar as definições de adjetivo tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa, juntamente à função que exerce na oração, a fim de informar ao leitor a importância de se usar tal termo e de que modo usá-lo

Outro aspecto também abordado em nossa pesquisa é a classificação do adjetivo nas duas línguas, quais são os tipos, suas finalidades e nomenclaturas. Para estes estudos de definição e classificação serão realizadas pesquisas na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (CUNHA & CINTRA, 2008), *Moderna Gramática Portuguesa* (BECHARA, 2009), *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa* (AZEREDO, 2010) para informações relacionadas às normas de português, e *Grammar for English Language Teacher* (PARROT, 2009) e *Collier Macmillan English Program* (MACMILLAN, 1975) inglês, entre outros autores e trabalhos.

Valendo-se, ainda, destes autores, o presente trabalho discutirá acerca da ordenação sintática do termo adjetivo, de sua posição nas orações em português e inglês, e a relação entre a ordenação dos termos e sua aplicação semântica.

Com esta pesquisa pode-se estudar a causa de equívocos de sentidos e a dificuldade presente no ensino da língua inglesa para falantes (nativos) de língua portuguesa, devido à mudança de significados em relação à posição dos termos nas orações em ambas as línguas.

Portanto, é necessário o estudo do termo adjetivo para melhor compreensão da língua que se apreende para que não haja enganos e falta de entendimento da parte do falante e do leitor, e também para que seja possível conhecer melhor o termo adjetivo, sua função, sua classificação, seu uso e sua posição na oração, tanto em português quanto em inglês, pois são idiomas distintos, mas com a mesma origem latina, logo, possuem suas semelhanças mesmo sendo diferentes, cada uma com suas peculiaridades.

2. A definição do termo adjetivo na língua portuguesa

O termo adjetivo na língua portuguesa possui uma definição clara, porém, extensa. Diversos falantes da língua sentem dificuldade em como usá-lo: quando e para quê usar.

Para que se compreenda melhor, é preciso primeiramente definir esse termo. “O adjetivo é essencialmente um modificador do substantivo. Serve: 1º) para caracterizar os seres, os objetos ou as noções nomeadas pelo substantivo [...]”. Essa definição da qual o adjetivo tem como função caracterizar um ser ou um objeto é comum entre os estudantes da língua, mas existem outras tantas maneiras de se definir tal termo. Por

exemplo: “2º) para estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, de espaço, de matéria, de finalidade, de propriedade, de procedência etc.”. (CUNHA & CINTRA, 2008, p. 259)

O adjetivo é um elemento essencialmente modificador do substantivo, atribuindo características morfológicas que caracterizam e estabelecem uma relação com o substantivo. Para Cunha & Cintra (2008, p.259), quanto à caracterização ou classificação, o adjetivo pode apresentar uma qualidade, o modo de ser, o aspecto ou aparência e o estado. Já as relações entre substantivo e adjetivo podem ser de tempo, de espaço, de matéria, de finalidade, de propriedade, de procedência etc.

Os adjetivos de relação vêm geralmente pospostos ao substantivo. Caso venham antepostos podem provocar uma nova relação com o substantivo, atribuindo um novo significado ao sintagma nominal. Em alguns casos, podemos observar o adjetivo anteposto ao substantivo por uso de um recurso estilístico, no qual o locutor expressa um valor afetivo ou busca atribuir um significado especial ao substantivo (Foi uma boa ideia. – Foi uma ideia boa. / Raro prazer. – Prazer raro. / Querido amigo. – Amigo querido).

É necessário ressaltar que o termo adjetivo estabelece uma relação estreita com o substantivo na qual somente pode-se distinguir a respectiva função de ambos quando aplicados em uma oração.

Na língua portuguesa, os adjetivos são classificados em quatro categorias, sendo elas: primitivos (apresentam, por si mesmo, uma qualificação), derivados (possuem forma por meio de outros radicais), simples (são estruturados por um único radical) e composto (são formados por dois radicais ou mais).

O adjetivo possui flexão de gênero, número e grau. Quando flexionado em gênero, o termo adjetivo emprega o gênero do substantivo ao qual se refere. Os adjetivos possuem duas formas: biformes e uniformes. São biformes aqueles que apresentam formas distintas, uma para o masculino e outra para o feminino. Uniformes são os adjetivos que trazem apenas uma forma para os dois gêneros.

A respeito da flexão de número, o adjetivo adquire a forma de plural ou singular do substantivo ao qual está se referindo. Os adjetivos simples flexionam-se de acordo com o substantivo que modificam podendo assumir as formas de plural ou singular. Já com os adjetivos compostos formados por dois adjetivos, o segundo adjetivo é aquele que fle-

xiona, e os adjetivos compostos em que o segundo componente é um substantivo são invariáveis em número.

A flexão dos adjetivos em grau é usada para comparar ou intensificar as atribuições feitas ao substantivo. Existem duas maneiras de flexionarem-se os adjetivos em grau: o grau comparativo e o grau superlativo.

Em relação ao grau comparativo, o adjetivo é usado para comparar uma característica dada a dois ou mais seres, ou também, para atribuir mais características referentes a apenas um ser. Quando se discute sobre o grau superlativo, refere-se a intensificar uma característica atribuída ao ser de forma relativa ou absoluta.

Portanto, o adjetivo necessita ser esmiuçado para que se possa compreender de forma clara sua função e fazer o uso correto desse termo. Com esta finalidade, é imprescindível buscar a definição e as diversas facetas que os adjetivos possuem como visto acima.

2.1. A definição do termo adjetivo na língua inglesa

Seguindo a análise acerca do termo adjetivo, são destacadas algumas asserções sobre sua ocorrência na língua inglesa. A fim de estabelecer uma definição para o termo, apresentam-se as seguintes significações segundo os dicionários *online* referenciais⁶⁰:

1. *Cambridge Dictionary*: “uma palavra que descreve um substantivo ou pronome”;
2. *Collins Dictionary*: “uma palavra atribuindo uma característica a um substantivo ou pronome”;
3. *Macmillan Dictionary*: “uma palavra que dá informação sobre um substantivo. Alguns adjetivos indicam as qualidades de um nome, por

⁶⁰ 1. *Cambridge Dictionary*: “a word that – describes a – noun or – pronoun”;

2. *Collins Dictionary*: “a word imputing a characteristic to a noun or pronoun”;

3. *Macmillan Dictionary*: “a word that gives information about a noun. Some adjectives indicate the qualities of a noun, for example ‘big’, ‘interesting’, and ‘weird’, and others classify a noun, for example ‘global’, ‘male’, and ‘electronic’”;

4. *Oxford Dictionary*: “A word naming an attribute of a noun, such as sweet, red, or technical”.

exemplo ‘grande’, ‘interessante’, e ‘estranho’, e outros classificam um nome, por exemplo ‘global’, ‘masculino’, e ‘eletrônico’”;

4. *Oxford Dictionary*: “uma palavra designando um atributo de um substantivo, como doce, vermelho, técnico”.

De acordo com Collier Macmillan (1975, p. 134), o adjetivo forma a terceira maior classe de palavras em língua inglesa, apenas depois de substantivos e verbos, e sua definição para o termo engloba o uso de qualquer palavra que pode ser utilizada entre um nome determinante e outro nome e como um modificador do sujeito e um verbo de ligação.

Para Parrott (2009, tradução nossa, p. 12)⁶¹, adjetivos são geralmente chamados de palavras descritivas porque eles fornecem informações sobre as qualidades de algo descrito em um substantivo, frase substantiva ou oração. Portanto, pode-se obter a determinação de adjetivo na língua inglesa como uma palavra que descreve um substantivo ou pronome, fornecendo informações a eles.

Os adjetivos assumem a função de qualificadores, sendo capazes de transmitir as características necessárias para a explicação ou definição clara do termo aos quais se referem, criando a concretização mental do interlocutor/leitor do substantivo ou pronome qualificado. Dessa forma, a comunicação ocorre de maneira mais eficaz, uma vez que foi possível identificar ou idealizar o objeto em questão. Tratando-se do inglês como segundo idioma, torna-se mais essencial ainda o seu uso para a compreensão plena da mensagem, assim como em qualquer outro idioma estudado. Entretanto, sua utilização exacerbada pode causar confusão se não medida e aplicada corretamente.

Quanto à sua formação estrutural, os termos adjetivos são relacionados a verbos ou a substantivos, podendo ser constituídos com um radical acrescido de sufixo, formas do particípio, compostos (*multiword*) ou mesmo em suas disposições comparativas ou superlativas.

Os sufixos mais comuns acrescidos são os exemplificados no quadro abaixo:

⁶¹ “Adjectives are often called ‘describing words’ because they provide information about the qualities of something described in a noun, a noun phrase or a clause”.

-able	impeccable	-ent	intelligent	-ory	obligatory
-al	paternal	-ful	truthful	-ous	courageous
-ate	immaculate	-ist	Communist	-some	winsome
-an	Anglican	-ive	impressive	-wise	streetwise
-ant	fragrant	-less	useless	-y	misty

Tabela 5 – Sufixos comuns a adjetivos. Fonte: Parrott (2009, p. 19)

A forma do particípio pode ter dois sufixos: -ing, vindo do *present participle* e usado geralmente para atribuir característica a algo; e -ed, em sua forma passada (*past participle*). *Verb: amaze / Adjectives: amazing; amazed.*

Por sua vez, os adjetivos conhecidos por *multiword adjectives* são aqueles compostos por dois vocábulos ligados por hífen, e comumente tem-se por segundo vocábulo um termo particípio (*por exemplo well-done*).

Já as estruturas comparativas e superlativas apresentam acréscimo de letras (-er e -est, respectivamente) ao adjetivo caso ele seja considerado curto (*short adjective*), ou ainda pode ser precedido das palavras *more* ou *most*, se for classificado como adjetivo longo (*long adjective*). Assim como afirma Collier Macmillan (1975, p. 135), essas qualidades podem ser apresentadas em maior ou menor grau, e conseqüentemente, os substantivos que os possuem podem ser comparados.

Há ainda os adjetivos que separam os nomes em categorias, como os referentes a nacionalidades (*British* – inglês, *Italian* – italiano).

3. Classificação do adjetivo na língua portuguesa

Na língua portuguesa as classificações do adjetivo podem variar de acordo com os autores. Abordaremos, então, apenas alguns para este estudo. Segundo Cunha e Cintra (2008, p. 259), os adjetivos podem caracterizar o substantivo modificando seu termo inicial, indicando: uma qualidade ou defeito: homem carinhoso; o modo de ser: mulher simples; o aspecto ou aparência: chuva fina; o estado: casa desarrumada.

Já para Bechara (2009, p. 142),

O adjetivo pertence a um inventário aberto, sempre suscetível de ser aumentado. A estrutura interna ou constitucional do adjetivo consiste, nas línguas flexivas, na combinação de um signo lexical expresso pelo radical com signos morfológicos expressos por desinências e alternâncias, ambas destituídas de existência própria fora dessas combinações.

Para ele, o adjetivo consiste em delimitar o substantivo, e essa delimitação pode acontecer de três modos: com adjetivos de explicação, de especialização e de especificação.

Os explicadores destacam e acentuam uma característica inerente do nomeado ou denotado. Os especializadores marcam os limites extensivos ou intensivos pelos quais se considera o determinado, sem isolá-lo nem opô-lo a outros determináveis capazes de caber na mesma denominação. Os especificadores restringem as possibilidades de referência de um signo, ajuntando-lhe notas que não são inerentes a seu significado. (BECHARA, 2009, p. 143)

De acordo com Cunha e Cintra (2008, p. 266), os adjetivos também podem “estabelecer com o substantivo uma relação de tempo, de espaço, de matéria, de finalidade, de propriedade, de procedência, etc.”. São chamados por eles de adjetivos de relação porque funcionam restringindo o substantivo, como nos exemplos a seguir: tempo: serviço diário (serviço de todos os dias); espaço: lixo hospitalar (lixo proveniente de hospital); matéria: acabamento acetinado (acabamento com efeito de cetim); finalidade: texto expositivo (texto com fim de expor algo); propriedade: casa paterna (casa do pai); procedência: livro alemão (livro vindo da Alemanha).

Além disso, mister se faz destacar a definição de Cunha e Cintra (2008, p. 259) quanto à relação dos adjetivos, que são caracterizadores e podem se atrelar quanto à sua subdivisão, mostrando que um mesmo substantivo pode ser classificado quanto à qualidade, ao modo de ser, ao aspecto, à aparência e/ou ao estado, como os exemplos a seguir: O homem era carinhoso, humilde, bonito e arrumado. / Aquela sala de aula é organizada, limpa, ampla e confortável.

Os adjetivos ainda podem se formar a partir de outra palavra, como um verbo, por exemplo, amoroso, bondoso e lamentável; ou um substantivo: anormal, azulado e mortal. Esses adjetivos recebem o nome de adjetivos derivados, que podem se formar de um substantivo, de um verbo ou até mesmo de outro adjetivo. Há também, os adjetivos pátrios e Cunha e Cintra (2008, p. 262), afirmam que eles são derivados de substantivos que “se referem a continentes, países, regiões, províncias, estados, cidades, vilas e povoados, bem como aqueles que se aplicam a raças e povos”. A exemplo destes pode-se dizer, Brasil – brasileiro, São Paulo – paulista e Maranhão – maranhense.

Quanto aos gêneros, para Cunha e Cintra (2008, p. 266), os adjetivos classificam-se em biformes quando se flexiona para o feminino e masculino (boa – bom) e os uniformes que são iguais para os dois gêne-

ros (hipócrita, israelita, maia). Para Bechara (2009, p. 146),

O adjetivo concorda também em gênero com o substantivo a que se refere. Conhece, assim, os gêneros comuns ao substantivo: *masculino* e *feminino*. Todavia, esta distinção (em gênero e em número) tem diferente valor referencial no substantivo e no adjetivo; no substantivo, o gênero e o número modificam a referência, enquanto no adjetivo designam sempre a mesma qualidade e só se explicam como simples repercussão da relação sintática (concordância) que se instaura entre o determinado e o determinante, nada acrescentando semanticamente.

Segundo Azeredo (2010, p. 117), “o gênero de um substantivo é um traço gramatical que individualiza em face de outros substantivos [...]”. Para ele, o adjetivo concordará em gênero e número com o substantivo ou pronome referido na sentença.

3.1. Classificação do adjetivo em língua inglesa

Por ser um termo qualificador, o adjetivo pode aparecer frequentemente em uma sentença mais de uma vez, ou seja, o uso de mais de um adjetivo é comum, pois se torna necessário em alguns casos aplicar mais de uma característica a um nome. Esta especificação de informação é essencial quando se deseja descrever algo fielmente, ou mesmo conceder tributos a um vocábulo.

A divisão dos adjetivos e dos termos que funcionam como adjetivo é extensa, sendo algum deles:

- Pronome possessivo adjetivo (*Possessive Adjective*) – por exemplo *I bought my bag yesterday.*
- Adjetivo interrogativo (*Interrogative Adjective*) – por exemplo *Whose car is over there?*
- Adjetivo demonstrativo (*Demonstrative Adjective*) – por exemplo *Those guys play very well.*
- Adjetivo distributivo (*Distributive Adjective*) – por exemplo *Each student has his own notebook.*
- Adjetivo quantitativo (*Quantitative Adjective*) – por exemplo *We need many potatoes for the salad.*

Além desses, há os adjetivos compostos (*compound adjectives*) e os adjetivos qualitativos/descritivos (*qualitative/descriptive adjectives*), que serão analisados e não apenas citados.

Portanto, com o grande quantitativo de adjetivos existentes, a gramática tradicional inglesa divide-os em grupos de acordo com suas funções, como será visto na **Fig. 1**.

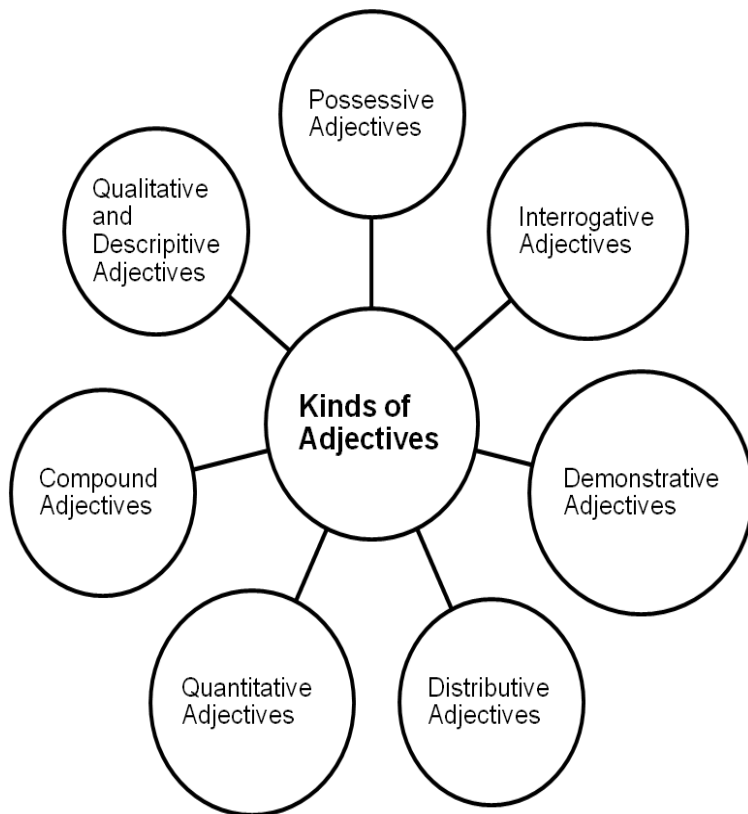


Fig. 1. Fonte: <<http://pt.slideshare.net/renupriva94/adjective-presentation>>.

Os adjetivos compostos (*compound adjectives; hyphanated adjectives*) são adjetivos formados por duas ou mais palavras, mas mantêm uma única ideia geral em relação a um substantivo, e para isso, são ligados por hífen. Comumente usados, apresentam em sua maioria de formação os casos abaixo:

- Períodos de tempo (*Periods of time*) – por exemplo *three-day*⁶² *holiday*;
- Advérbio + particípio do passado (*adverb + past participle*) por exemplo *a well-done homework*;
- Substantivo + particípio do passado (*noun + past participle*) por exemplo *a hand-written article*;
- Substantivo + particípio do presente (*noun + present participle*) por exemplo *a hand-holding game*;
- Adjetivo + particípio do passado (*adjective + past participle*) por exemplo *a good-natured teacher*;
- Adjetivo + particípio do presente (*adjective + present participle*) por exemplo *an easy-going friend*;

Os *qualitatives/descriptives adjectives* são adjetivos que indicam julgamento e expressam a opinião do falante. Estes adjetivos podem expressar a opinião de quem irá escrever, falar ou descrever um substantivo.

Tratando-se deste tipo de adjetivo qualitativo e descritivo, segundo Parrott (2000, p. 21), vale salientar quanto a sua ordenação que informações gerais vêm primeiro que informações específicas: por exemplo, *a large French car*; opiniões vêm antes de descrições: por exemplo: *a wonderful high ceiling*.

Algumas dúvidas correspondentes aos adjetivos qualitativos e descritivos são quanto a sua ordenação na frase. Existem diferentes tipos de adjetivos qualitativos/descriptivos e estes seguem a uma ordem conforme quadro 2 abaixo, e são estes os usualmente utilizados: tamanho (*size*); forma (*shape*); cor (*color*); origem (*origin*); material (*material*); uso (*use*).

	1 Size	2 Shape	3 Color	4 Origin	5 Material	6 Use	Noun
<i>a</i>	<i>small</i>		<i>Black</i>				<i>hat</i>
<i>an</i>		<i>oval</i>	<i>brown</i>		<i>leather</i>		<i>ball</i>
	<i>big</i>			<i>English</i>		<i>servings</i>	<i>forks</i>

Quadro 2

⁶² Vale ressaltar que eles permanecem em forma singular, mesmo tendo a ideia de plural, já que o adjetivo é invariável quanto a seu número.

Os adjetivos opinativos (*opinion*), ou também chamados de observação (*observation*), são os primeiros em uma qualificação com mais de um adjetivo, logo, estão à frente do tamanho (*size*) e todos os outros subsequentes. Há ainda outros tipos de termos adjetivos como idade (age), tipo ou temperatura (*type or temperature*) e qualificador (*qualifier*), que são termos modificadores de nomes e estariam respectivamente entre tamanho (*shape*) e cor (color), após a idade (age), e anterior ao substantivo (*noun*), após o uso (use).

4. A ordenação dos termos adjetivos em língua portuguesa e sua aplicação em semântica

Partindo da análise da língua inglesa em que a estrutura dos termos adjetivos segue um padrão rigoroso (tamanho, idade, forma, cor, origem, material e finalidade ou propósito), na língua portuguesa esse não há um padrão assim. Pode-se dizer: A casa velha, marrom, de telha foi vendida. A casa marrom, velha, de telha foi vendida. Ou ainda: A velha casa marrom, de telha foi vendida. Observamos que o adjetivo não tem um lugar estabelecido na frase, mas nem por isso muda a semântica. Observa-se que o adjetivo também pode vir anteposto ao substantivo, mas apenas o adjetivo qualificador tem essa liberdade sem trazer novos conceitos para a frase.

Quanto à ordem dos sintagmas nominais, Bechara (2009) afirma que: “sendo a ordem direta um padrão sintático, a ordem inversa, como afastamento da norma, pode adquirir valor estilístico. E realmente se lança mão da ordem inversa para enfatizar esse ou aquele termo oracional”. Ele ainda complementa que quando “queremos chamar atenção do nosso ouvinte, quebra-se a norma sintática e consegue-se o efeito estilístico desejado”.

Para Cunha e Cintra (2008, p. 280), os adjetivos “colocam-se normalmente depois do substantivo [...]” e podem também vir antepostos ao substantivo quando: são superlativos relativos (O melhor amigo dela sou eu.); são adjetivos monossilábicos formando expressões (O pior cego é o que não quer ver.); adquirem um sentido especial (Ele era um ótimo trabalhador.).

Assim como é possível a mudança na estrutura básica original de frases na língua portuguesa (sujeito – verbo – objeto), o deslocamento do termo adjetivo também ocorre em alguns casos, podendo ser anteposto

ou posposto ao vocábulo ao qual se refere. Consequentemente, sua locação causa efeitos diferentes no nome caracterizado.

Quando o caso SVO de oração é posicionado como OSV (objeto iniciando o período oracional), é possível identificar uma intenção diferenciada do falante para com o interlocutor, como nas frases⁶³: Eu estudo português todos os dias. / Amo demais minha mãe. / Maria cozinha o almoço. Nestas orações tem-se a ordem padrão do idioma, informando a ação praticada pelo sujeito e salientada pelo objeto. Entretanto, a inversão apresentando o objeto no início do período, atribui, mais enfaticamente, valor à sua presença na oração: Português, eu estudo todos os dias. / Minha mãe, amo demais. / O almoço, Maria cozinha. Os objetos pospostos enfatizam-se apenas com sua mudança de posição.

Dessa mesma forma acontece com os adjetivos pospostos ao substantivo. Quando ele é antecedido e exposto antes do nome com o qual se relaciona, exprime caráter mais enfático que se posposto ao termo, como nas orações: 1) A alva luz atravessou a sala. – A luz alva atravessou a sala. 2) O grande problema foi a falta de água. – O problema grande foi a falta de água. 3) Cobri-me com a velha manta. – Cobri-me com a manta velha.

Como se pode observar, nas orações nas quais o qualificador aparece anterior ao termo referencial, o adjetivo enaltece sua informação. Analisando cada caso apresentado nos exemplos, entende-se que: 1) a alva luz é mais clara, pura e branca que luz alva; 2) o grande problema é maior, mais impactante que problema grande; 3) a velha manta é um objeto antigo, mas de afeto, contrário à manta velha, com sentido pejorativo de uma manta muito gasta já pelo uso excessivo. Pode-se notar, que em casos onde o termo adjetivo está anteposto ao substantivo, possui um caráter de afetividade. Já posposto ao nome, tem a condição de objetividade.

Entretanto, não são todos os adjetivos permitidos a transitarem nas orações. Os termos com os quais são unidos substantivos dependentes deles apresentam uma ordem única, geralmente com o substantivo anteposto, causando estranheza em sua ocorrência de outra forma, como em: queda livre, polo aquático, buraco negro, fita adesiva, e outros. Portanto, se salva o termo adjetivo qualificador a percorrer em duas posições

⁶³ Atenta-se para a composição de frases com verbos transitivos diretos e/ou indiretos, nos quais são necessários complementos para o sintagma verbal.

na oração, anteposto ou posposto ao nome, podendo modificar seu sentido, como visto na análise, ou permanecer com a mesma intenção de aspecto.

Há quatro tipos de adjetivos que são geralmente antepostos, como apresenta Garcia (2010, p. 46): os adjetivos ordinais e os hierárquicos (O *terceiro* colocado; o *último* concorrente), os possessivos (*meu* irmão), os anafóricos (A *própria* aluna relatou o fato.) e aqueles expressando restrição e seleção (O *único* filho vivo). Por conseguinte, os que não se enquadram nessas classificações são pospostos ao substantivo, como é normalmente empregado na língua portuguesa.

Sendo assim, pode-se falar ‘O menino é bonito’, atribuindo-lhe uma característica física, mas se houver a inversão dessa ordem, e associado à entonação do locutor, essa frase pode ganhar um novo sentido: Bonito, menino! É uma frase muito utilizada quando se quer chamar atenção para algo errado que alguém está fazendo. Não há então, uma caracterização do menino. Bechara (2009) apresenta essa estrutura (Adj. + Subst.) quando não há o desejo de indicar o sentido conveniente, mas para dar uma “significação figurada”.

A língua portuguesa é muito rica e cheia de especificidades. Bechara (2009) aborda ainda o grande autor Machado de Assis que, ao falar sobre o autor de Memórias póstumas de Brás Cubas, afirma que elas “eram as de um *defunto autor* (=que escreve) e não de um *autor defunto* (=que morreu)”. Vasconcelos (2005, p. 3) explica uma tradução dessa famosa frase de Machado, “nota-se claramente que a quase ausência da possibilidade de movimentação do adjetivo na língua inglesa faz com que sejam utilizados mecanismos sintáticos capazes de expressar naquela língua o que ocorre em português”.

Cunha e Cintra (2008, p. 280) asseguram que, “quer para a precisão do enunciado, quer para a sua expressividade, o adjetivo impõe-se como termo imprescindível, mas a exigir de quem dele se utilize cuidados especiais, principalmente bom senso e bom gosto”. Portanto, usa-se o adjetivo para configurar os seres e objetos de acordo com o que se deseja, buscando sempre a ponderação e o cuidado para expressar de fato qual a real intenção.

4.1. A ordenação dos termos adjetivos em língua inglesa e sua aplicação em semântica

Um questionamento frequente entre os estudantes de língua inglesa é referente à posição do termo adjetivo nas orações. Este termo apresenta-se, na maioria dos casos, anteposto ao substantivo. Quando há essa ocorrência, são chamados adjetivos atributivos (*A beautiful house.*). Entretanto, pode também ocorrer de o adjetivo se apresentar posposto ao substantivo por meio de um verbo de ligação. Estes recebem o nome de adjetivos predicativos (*The house is beautiful.*) ou por meio de locuções adjetivas (*A girl of respect.*). Muitos adjetivos podem ser tanto atributivos quanto predicativos, porém, alguns são ou somente atributivos ou somente predicativos.

Os adjetivos predicativos apresentam uma característica referente ao sujeito ou objeto por meio de um verbo de ligação que pode estar explícito ou não. Estes adjetivos aparecem pospostos ao nome que estão caracterizando e por possuírem forma semelhante à ordenação sintática em língua portuguesa, os estudantes de língua inglesa geralmente não encontram tanta dificuldade de interpretação quando se deparam com esta ocorrência na sua língua materna (português). Os adjetivos predicativos podem exercer funções como complemento do sujeito (*por exemplo: My mother is strong.*), ou como complemento do objeto (*por exemplo: She made her brother sad.*).

Quanto aos adjetivos atributivos, podem ser definidos como aqueles que apresentam uma relação de característica mais direta ao substantivo, sem valer-se de verbos ou preposições. Este tipo de adjetivo na língua inglesa apresenta-se anteposto ao nome, o que se difere na língua portuguesa, e conseqüentemente, acarreta confusão e embaraço ao falante não nativo. Ainda sobre os adjetivos atributivos, uma ocorrência bastante comum na língua inglesa é o uso de diversos adjetivos caracterizando um único substantivo, e todos antepostos, colocados em sequência sem auxílio de preposição, situação que não ocorre com frequência na língua portuguesa, como visto anteriormente na seção intitulada “Classificação do adjetivo em língua inglesa”. (p. 7)

Em casos nos quais o adjetivo é restrito à posição atributiva, não há a caracterização referente ao substantivo diretamente. De acordo com Quirk e Greenbaum (1973, tradução nossa, p. 121)

Por exemplo, um velho amigo (que tem sido um amigo por um longo período de tempo) não necessariamente implica que a pessoa é velha, então não

podemos relacionar *meu velho amigo* a *meu amigo é velho*. *Velho* refere-se à amizade e não caracteriza a pessoa. Neste caso, *velho* é somente atributivo.

Os adjetivos que estabelecem uma relação de caracterização direta ao substantivo são chamados de inerentes. Os que não estabelecem esta relação são denominados não-inerentes. Vale ressaltar que os adjetivos não-inerentes aceitam também posição predicativa.

Um dos aspectos causadores de dificuldade ao aprendiz da língua inglesa é o fato de que na língua portuguesa, nas orações onde se encontram o substantivo e o adjetivo, a leitura é feita da esquerda para a direita. Já na língua inglesa, lê-se da direita para esquerda, caso observada a presença do vocábulo qualificador.

Outra dificuldade que pode vir a atrapalhar a interpretação do estudante de língua inglesa se dá quanto à forma estrutural dos adjetivos, o que não ocorre da mesma maneira em língua portuguesa. De acordo com Maria Kassimati (2009, p. 14)⁶⁴,

Em inglês os adjetivos não possuem uma forma característica e pode ser difícil reconhecê-los meramente pela estrutura fonética, sendo necessário analisar a estrutura sintática em que estão inseridos. Na ocorrência de mais de um modificador e, principalmente, quando este tem origem substantiva ou verbal, as dificuldades de interpretação são ainda maiores.

Os adjetivos em inglês apresentam dificuldade para serem reconhecidos por falantes não nativos pela sua ordenação sintática ou pela presença de diversos adjetivos modificando um mesmo substantivo, principalmente quando estes são derivados de um próprio substantivo ou de um verbo. Entretanto, a presença de alguns sufixos, como – *able*, pode facilitar a compreensão do termo por remeter o leitor/falante ao termo do qual se deriva, como em *countable* (contável), *unforgettable* (inesquecível) e *comfortable* (confortável).

Nota-se que a maioria dos adjetivos na língua inglesa é anteposta ao nome que modificam. No entanto, em alguns casos, os adjetivos estão pospostos ao substantivo não só em função predicativa. Alguns pronomes indefinidos terminados em *-body*, *-one*, *-thing*, *-where*, por exemplo, aceitam somente adjetivos pospostos (*por exemplo I want to buy something cheaper*). Alguns adjetivos obrigatoriamente devem estar em

⁶⁴ “For example, an old friend (‘one who has been a friend for a long period of time’) does not necessarily imply that the person is old, so that we cannot relate *my old friend* to *my friend is old*. *Old* refers to the friendship and does not characterize the person. In that use, *old* is attributive only.”

posição posposta, pois pode ocorrer mudança de sentido caso estejam em outra posição, como afirmam Quirk & Greenbaum (1986, tradução nossa, p. 116) “alguns adjetivos pospostos, especialmente os terminados em *-able* ou *-ible*, conservam o sentido que eles têm em posição atributiva, mas transmitem a ideia de que o que estão denotando tem somente uma aplicação temporária”.

Outros adjetivos que possuem um efeito alto ou baixo ao substantivo no qual está modificando são chamados de adjetivos intensificadores.

Tratando-se de semântica, pode-se notar dois ramos dos intensificadores: os enfatizadores e os amplificadores. Os que enfatizam têm como função ressaltar uma característica, e os que amplificam, apresentam uma característica em alta escala, crescente, mais abrangente.

Os adjetivos enfatizadores somente apresentam-se em posição atributiva (*por exemplo: a poor city*). Já os adjetivos amplificadores, quando em posição central, são inerentes, aceitam ambas as formas: atributiva ou predicativa (*por exemplo: the great war – the war was great*). Porém, quando os amplificadores se apresentam não inerentes, estes são apenas atributivos (*por exemplo: a complete idiot. – *the idiot is complete*).

Ainda outros adjetivos conhecidos como limitadores são aqueles que limitam e particularizam o substantivo (*por exemplo: the only reason*). Estes adjetivos também ocorrem em posição atributiva ou predicativa.

Alguns adjetivos que também somente se apresentam em posição atributiva são os relacionados a advérbios (*por exemplo: an occasional party*).

Também falando sobre posições atributivas, vale salientar que os adjetivos derivados de substantivos só se encontram em posição atributiva (*por exemplo: a medical college*).

Já os adjetivos que ocupam posição estritamente predicativa podem ter uma relação mais próxima a verbos e advérbios. Estes adjetivos estão predispostos a se referirem mais a uma condição temporária mais que a uma característica (*por exemplo She is afraid to go there.*) A maioria destes adjetivos pode estar acompanhado de um complemento, como: *por exemplo: afraid (of, about), conscious (that, of)*. É possível notar que alguns destes adjetivos assemelham-se semanticamente a verbos tam-

bém, assim como em: *por exemplo I am crazy about chocolate. – I love chocolate.*

5. Considerações finais

Com o estudo realizado foi possível observar o que havíamos pensado previamente: as dificuldades que podem acontecer para a compreensão da tradução de orações das línguas inglesa e portuguesa, em especial com o adjetivo. Podemos dizer que na língua inglesa há uma padronização sistemática, em que os adjetivos vêm geralmente antepostos ao substantivo. Diferentemente, no português, temos uma estrutura mais flexível, em que os adjetivos não precisam seguir uma ordem específica, respeitando, porém, a anteposição ao substantivo, que pode ser feita sem alteração de sentido pelos adjetivos qualificadores.

Com esse estudo percebemos que precisamos olhar com mais atenção a estrutura sintática nas traduções, pois ainda que haja o conhecimento do vocábulo, há algumas considerações a serem analisadas quanto à estrutura das frases e sua transposição de idioma.

De modo geral, observamos que os adjetivos na língua portuguesa vêm sempre pospostos ao substantivo, e quando estão posicionados antepostos ao verbo, podem expressar um novo significado ou para enfatizar algo.

Concluiu-se, então, que o termo adjetivo é um vocábulo móvel em estruturas oracionais em língua portuguesa, mas sua mobilidade pode causar mudança de sentido e ênfase. Já na língua inglesa, o adjetivo é anteposto ao termo ao qual se refere, e com a ocorrência de uso de mais de um termo, deve seguir certa sequência de acordo com sua classificação por tipo. Portanto, para a aplicação correta de um tipo de vocábulo dos mais usados (e formador de uma das maiores classes de palavra), é preciso cautela à sua definição e colocação correta na frase, seguindo as normas previstas pela gramática tradicional de cada idioma, a fim de empregá-los sob as condições da norma padrão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADJETIVE. In: *English Dictionary*. Cambridge University Press, 2015. Disponível em: <http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/adjective>>. Acesso

em: 24-08-2015.

_____. In: *English Dictionary. Collins*, 2015. Disponível em: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/adjective>>. Acesso em: 24-08-2015

_____. In: *English Dictionary. Macmillan*, 2015. Disponível em: <http://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/adjective>>. Acesso em: 24-08-2015.

_____. In: *English Dictionary. Oxford*, 2015. Disponível em: <http://www.oxforddictionaries.com/pt/defini%C3%A7%C3%A3o/ingl%C3%AAs/adjective?searchDictCode=all>>. Acesso em: 24-08-2015.

AZEREDO, José Carlos de. *Fundamentos de gramática do português*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CARVALHO, Roberto Santos de; KANTHACK, Gessilene Silveira. Adjetivos nas gramáticas do português. *Revista Eletrônica de Linguística Domínios de Lingu@gem*, Uberlândia, vol. 4, n. 2, 2010.

COLLIER Macmillan English Program. *A practical English Grammar*. 4. ed. Filipinas: English Language Services Inc. Macmillan Publishing Co., 1975.

CUNHA, Celso; CINTRA, Lindley. *Nova gramática do português contemporâneo*. 6. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2013.

GARCIA, Afrânio da Silva. Deslocamento de adjetivos no sintagma nominal do português. *SOLETRAS*, Ano X, n. 20, p. 41-64, 2010 - Suplemento. São Gonçalo: UERJ. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/5190/3802>>.

MILANEZ, Maria Kassimati. *A interpretação dos sintagmas nominais com adjetivos atributivos com alunos do inglês instrumental*. 2009. 158 f. Dissertação (Pós-Graduação em Estudos da Linguagem). – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Natal, Rio Grande do Norte.

PARROTT, Martin. *Grammar for English Language Teachers*. 14. ed. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2009.

QUIRK, Randolph; GREENBAUM, Sidney. *A University Grammar of*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

English. 16. ed. Harlow, England: Longman House (Longman Group), 1986.

VASCONCELOS, Sérgio Paulo Gomes de. Problemas no ensino de adjetivos e locuções adjetivas para estrangeiros. In: II Congresso de Letras da UERJ/FFP, 2005, São Gonçalo. *Anais...*, 2005.

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA:
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM ESTUDANTES
DE SEIS TURMAS DO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO
DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE CAMPO GRANDE – MS**

Helder Sousa Pimenta (UEMS)

helder.pimenta@yahoo.com.br

Maria Leda Pinto (UEMS)

leda@uems.br

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho tem por objetivo realizar um relato de experiência de seis tempos de aula a seis turmas de primeiro ano do ensino médio do colégio militar de Campo Grande sobre o tema variação linguística, fundamentado nos estudos da sociolinguística de autores como Bagno, Marcuschi e Antunes. Esse é um assunto de grande relevância para o público heterogêneo que frequenta, atualmente, o ensino básico. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e o Exame Nacional do Ensino Médio demonstram essa importância, conferindo destaque ao tema. A proposta da atividade relatada consistiu, basicamente, em solicitar aos alunos que realizassem pesquisas, por intermédio, principalmente, de coleta de informações, relativas à variedade linguística falada em uma região do Brasil escolhida pelo próprio grupo, e a questões históricas, geográficas, sociais e políticas que influenciam a cultura daquele local e, conseqüentemente, os usos da língua. A importância da consciência, por parte do público discente, da heterogeneidade da língua e dos fatores sociais que influenciam essas diferenças tem relevância para que os alunos que vêm de realidades culturais e linguísticas não escolarizadas não se sintam menosprezados por sua cultura familiar, e para que não sejam cultivadas, entre os estudantes, ideias e hábitos preconceituosos, o que é inaceitável em ambiente escolar e deve ser combatido em toda a sociedade. Essa abordagem é significativa no contexto em que esta pesquisa foi realizada, tendo em vista que se trata de um colégio do ensino básico que recebe alunos de diversas regiões do país. Os resultados foram satisfatórios no sentido de conscientizar os alunos sobre importantes aspectos relativos à variação linguística.

Palavras-chave: Variação linguística. Sociolinguística. Ensino médio. Ensino básico.

1. Introdução

O presente trabalho tem por objetivo realizar um relato de experiência de seis tempos de aula a seis turmas de primeiro ano do ensino médio do Colégio Militar de Campo Grande sobre o tema *variação linguística*, fundamentado nos estudos da sociolinguística de autores como Bagno, Marcuschi e Antunes. Esse é um assunto de grande relevância pa-

ra o público heterogêneo que frequenta, atualmente, o ensino básico. Os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e o Exame Nacional do Ensino Médio demonstram essa importância, conferindo destaque ao tema.

A proposta da atividade relatada consistiu, basicamente, em sollicitar aos alunos que realizassem pesquisas, por intermédio, principalmente, de coleta de informações, relativas à variedade linguística falada em uma região do Brasil escolhida pelo próprio grupo, e a questões históricas, geográficas, sociais e políticas que influenciam a cultura daquele local e, conseqüentemente, os usos da língua. A importância da consciência, por parte do público discente, da heterogeneidade da língua e dos fatores sociais que influenciam essas diferenças tem relevância para que os alunos que vêm de realidades culturais e linguísticas não escolarizadas não se sintam menosprezados por sua cultura familiar, e para que não sejam cultivadas, entre os estudantes, ideias e hábitos preconceituosos, o que é inaceitável em ambiente escolar e deve ser combatido em toda a sociedade.

Essa abordagem é significativa no contexto em que esta pesquisa foi realizada, tendo em vista que se trata de um colégio do ensino básico que recebe alunos de diversas regiões do país. Os resultados foram satisfatórios no sentido de conscientizar os alunos sobre importantes aspectos relativos à variação linguística.

2. Fundamentação teórica

O ensino de gramática normativa descontextualizada é insuficiente para atender às necessidades comunicativas dos alunos. O conhecimento das normas gramaticais é uma ferramenta indispensável para que o aluno possa utilizar a língua em suas variedades mais formais, mas o trabalho com a língua materna em sala de aula deve extrapolar os limites da nomenclatura gramatical. Chegou-se a essa conclusão quando os estudiosos passaram a ter consciência de que os conhecimentos linguísticos não podem estar restritos ao domínio de aspectos estruturais da língua, mas devem atender às diversas necessidades comunicativas, com o intuito de possibilitar ao falante interagir com seus interlocutores em diferentes situações de uso. Surgiu, então, o conceito de *letramento*.

Letramento é um termo utilizado para designar o uso da leitura e da escrita no contexto das práticas sociais. Para que os alunos desenvolvam tal habilidade, são necessários conhecimentos relativos a elementos

de textualidade, a semântica, a estilística, enfim, noções que vão muito além das meramente estruturais. A construção desses conhecimentos é progressiva, e não se deve, portanto, encarar o letramento como um produto. A concepção de letramento, se abordada como *produto*, pressupõe algo acabado, pronto para o uso. Partindo-se desse princípio, poderíamos dizer que o sujeito que fosse possuidor do letramento como produto seria apto a valer-se da linguagem em qualquer situação comunicativa, algo praticamente impossível de se conceber, haja vista as múltiplas situações de uso da linguagem com que o indivíduo pode se deparar no decorrer de sua vida.

A adoção da concepção de letramento como *processo*, diferentemente da ideia anterior, resulta da visão do letramento como um contínuo. A partir, desse conceito, conforme Soares (2006),

as escolas podem fazer uso de avaliações e medições em vários pontos do contínuo que é o letramento, avaliando de maneira progressiva a aquisição de habilidades, de conhecimento, de usos sociais e culturais da leitura e da escrita, evitando, assim, o problema de ter de escolher um único ponto do contínuo para distinguir um aluno letrado de um iletrado, uma criança alfabetizada de uma não alfabetizada. (SOARES, 2006, p. 84)

A escola deve, cada vez mais, adotar a segunda concepção de letramento, entendendo que a construção de habilidades linguísticas é constante e progressiva. Um meio eficaz de praticarmos essa ideia em sala de aula é o trabalho com gêneros textuais orais e escritos. Tais gêneros, conforme Bakhtin (1992, *apud* KOCK, 2006), são “tipos relativamente estáveis de enunciados, marcados sócio-historicamente”, por meio dos quais se manifestam todas as situações comunicativas verbais.

Uma possibilidade de abordagem é a proposta de trabalhos com gêneros textuais tendo por base seu escopo social, valendo-se não apenas de gêneros clássicos, mas trabalhando também com materiais atuais, como jornais e revistas, que podem ser muito úteis como ponto de partida para a construção de outros gêneros orais ou escritos. A escolha dos textos não deve ser aleatória: deve-se levar em consideração a idade dos alunos, sua competência linguística adquirida, suas necessidades de conhecimento para a participação social, a possibilidade de utilização efetiva do gênero trabalhado etc. À medida que progredirem a idade, a competência e as necessidades dos alunos, o professor trabalhará com novos textos, valendo-se, dessa forma, do conceito de letramento como processo.

É importante deixar claro que a proposta de trabalho com gêneros

textuais não pressupõe o abandono do ensino de gramática normativa. Há quem compreenda, equivocadamente, que, em função de uma pretensa democratização do ensino, deva-se abolir o estudo das normas gramaticais em prol de um trabalho estritamente pragmático. O problema, caso seja adotada essa conduta, é que o aluno que é privado do ensino de gramática normativa não possuirá a seu dispor as ferramentas necessárias para fazer uso da língua em situações formais, as quais não podem prescindir dos conhecimentos normativos. A escola precisa oferecer ao aluno conhecimentos que extrapolem o repertório de que ele já dispõe, sob pena de incorrer em uma injustiça, justamente na tentativa de levar em consideração o seu contexto social. O ensino de gramática normativa não é elitista; é, ao contrário, democratizante. Seu conhecimento é um direito ao qual todos os cidadãos fazem jus. A crítica que se faz ao ensino de língua materna baseado exclusivamente em conceitos estruturais é que esse tipo de prática pedagógica não leva em consideração os usos, que, afinal, determinam as formas. As novas concepções de ensino, portanto, baseiam-se em aspectos pragmáticos, mas não deixam de lado aspectos normativos, os quais constituem ferramentas imprescindíveis para a leitura e para a produção de textos, principalmente os de maior grau de formalidade.

O ensino de língua portuguesa deve, portanto, partir de uma perspectiva semântico-discursiva, priorizando o letramento, objetivando o desenvolvimento de competências de leitura e escrita. Deve-se, para isso, promover uma abordagem linguístico-textual da reflexão e do uso. Esse tipo de prática pressupõe uma concepção de língua como fenômeno heterogêneo, haja vista que os textos reais, que circulam socialmente, apresentam diferentes registros de uso, determinados pelos diversos graus de formalidade exigidos pelas situações comunicativas.

Além da variação de grau de formalidade (também denominada variação diafásica), textos reais variam em função do local onde são produzidos (variação diatópica), da época de sua produção (variação diacrônica) e da classe social de quem os produz (variação diastrática). O conhecimento dessas características, relacionadas a qualquer língua, deve levar o professor a algumas reflexões. Primeiramente, é relevante que o educador, consciente de que a variação linguística ocorre em função de diversos aspectos, entre os quais os mencionados anteriormente, proporcione aos alunos condições para que estes possam compreender e interpretar textos reais que são influenciados pela já mencionada variação. Além disso, o professor deve ter consciência de que o aluno também so-

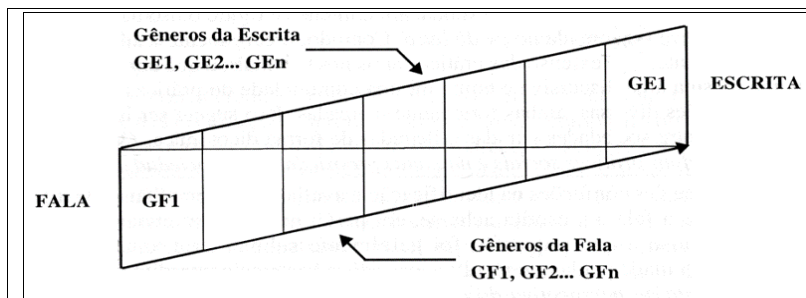
fre influência do meio cultural no qual está inserido, e que todas essas condições de produção exercem influência sobre o texto produzido pelo discente.

O educador deve sempre ter em mente que o aluno, como sujeito em formação que é, já chega à sala de aula exposto a determinadas realidades culturais e linguísticas, e que esse conhecimento prévio influenciará no modo como ele lidará com a realidade que lhe for apresentada pela escola. Ciente dessa situação, o professor deve mediar o trabalho com os conteúdos escolares sem sufocar a realidade cultural do aluno, mas, ao contrário, buscando valorizá-la, para que ela dialogue com os novos conhecimentos. Tal atitude propiciará a formação de alunos que não serão meros reprodutores de uma realidade antiga e estranha a eles, mas cocriadores de uma nova realidade sociocultural.

Variação linguística é um tema tão relevante que está entre os principais temas abordados pela sociolinguística, além de constar nos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Recebemos, no ambiente escolar, um público cada vez mais heterogêneo, sob diversos aspectos. Nas últimas cinco ou seis décadas, o perfil do alunado e do professorado sofreu alterações consideráveis. O ensino, que antes era restrito a uma pequena parcela da população, passou por uma “democratização”, pelo menos no que se refere ao acesso. Em função desse crescimento do público discente, houve uma maior demanda por profissionais docentes. Essa popularização do ensino trouxe algumas consequências, do ponto de vista de sua qualidade: como o magistério é uma das profissões menos atraentes, do ponto de vista financeiro, para os profissionais com curso superior, os cursos de licenciatura, normalmente, são procurados por pessoas com poucas oportunidades, advindas das classes populares. O ensino público é relegado, por razões óbvias, a um segundo plano.

Consequentemente, todo o público que frequenta a escola é extremamente influenciado por fatores de variação linguística, daí a importância de se relacionar o ensino de língua com as questões sociais: se realmente temos por objetivo que o aluno tenha condições de interagir satisfatoriamente nos diferentes eventos de letramento aos quais ele estará sujeito no decorrer de sua vida, temos que mostrar-lhe as diferentes situações em que os enunciados linguísticos reais se manifestarão, proporcionando-lhe o direito de interagir nas diversas situações (inclusive nas mais formais); todavia, sem desvalorizar a realidade cultural da qual ele é proveniente. Deve-se ter a consciência, antes de tudo, que a variação linguística também é determinada por fatores extralinguísticos, como ori-

gem geográfica, *status* socioeconômico, grau de escolarização, idade, sexo etc. Mas, principalmente, pelo grau de formalidade da situação comunicativa. Tanto a modalidade escrita quanto a modalidade oral da língua variam em um contínuo de graus de formalidade. Se temos, por um lado, uma escrita formal (encontrada em textos científicos, jornalísticos, entre outros), temos, na outra extremidade desse contínuo, uma escrita informal (verificada em bilhetes pessoais ou em comunicações síncronas via *internet*, por exemplo). Tal conceito aplica-se também à fala: se, em nosso cotidiano, utilizamos uma fala informal, espontânea, em situações mais formais procuramos utilizar uma fala que se aproxime mais da norma padrão. Marcuschi (2007, p. 38) representa da seguinte forma a fala e a escrita no contínuo dos gêneros textuais:



Fonte: Marcuschi, (2007, p. 38).

Na representação do autor, GF1 seria um gênero de fala prototípico (ou seja, fala informal). Já GE1 seria um gênero prototípico de escrita (escrita formal). O grau de formalidade aumenta à medida que o gráfico ascende.

A variação não é, portanto, exclusividade de falantes não escolarizados. Ela ocorre na fala e na escrita dos falantes de uma língua, de modo geral. O que acontece é que algumas variedades são estigmatizadas, em detrimento de outras. Na maioria dos casos, as variedades utilizadas por quem tem melhores condições financeiras, mesmo em situações informais, são prestigiadas em detrimento das variedades faladas e escritas pelas chamadas classes populares. Esse conceito aplica-se não só a uma pequena comunidade de falantes, mas também a países inteiros: as variedades de uma língua oficial, inclusive do ponto de vista fonético, utilizadas nos grandes centros, normalmente são valorizadas e tidas como parâmetros, enquanto as demais, utilizadas no interior ou em estados de menor relevância econômica, são estigmatizadas. Geraldi (2015) defende uma

concepção coletiva de linguagem, que é construída sócio-historicamente, por uma comunidade de falantes. A linguagem seria heterogênea, processual (em constante construção) e materializada por intermédio das interações entre os sujeitos. O autor chama a atenção para as relações entre linguagem e poder, ao afirmar que as variedades de prestígio sempre foram as das elites econômicas, e que as línguas dos povos conquistadores sempre se impuseram sobre as dos povos conquistados. Existe, portanto, uma relação íntima entre o uso da linguagem e o exercício do poder, e o professor deve refletir profundamente sobre tal relação para que ele não se torne, no acontecimento de sua aula, um instrumento de perpetuação de desigualdades sociais, as quais, no âmbito do uso da língua, silenciam uma minoria desprivilegiada socialmente em função da imposição da variedade de prestígio por uma minoria abastada. O professor deve ter consciência da heterogeneidade da língua para, a partir desse conceito, dar voz aos alunos que possuem conhecimentos prévios diferentes dos comumente valorizados pela escola e reduzir essa distinção histórica que é, infelizmente, muitas vezes perpetuada pelo próprio ensino.

3. Caracterização da escola

O presente trabalho foi realizado no Colégio Militar de Campo Grande, administrado pelo Exército Brasileiro, estabelecimento público federal de ensino básico com características peculiares. O Sistema Colégio Militar do Brasil foi criado no século XIX, com a fundação do Colégio Militar do Rio de Janeiro, em 1889, tendo como principal objetivo atender aos órfãos da Guerra da Tríplice Aliança contra o Paraguai. O sistema conta atualmente com doze colégios, sendo que o décimo-terceiro tem previsão de início de funcionamento para o ano de 2016, na cidade de Belém – PA. O planejamento pedagógico é realizado, de forma centralizada, por integrantes dos próprios colégios, e o calendário é organizado de modo que, em caso de necessidade, um aluno possa iniciar seu ano letivo em um colégio do sistema e terminá-lo em outro, sem prejuízo do aprendizado. Passados vários anos de sua fundação, o Sistema Colégio Militar do Brasil continua com seu caráter assistencial: a maior parte de seu público discente é formada por filhos de militares, provenientes de diferentes regiões do país. O público docente também é bastante diversificado: aproximadamente metade do efetivo de professores é formada por profissionais civis de carreira do magistério federal, enquanto os profissionais restantes são professores militares, vindos, também, de diferentes regiões. É um ambiente, portanto, extremamente rico para o trabalho com

variação linguística.

Além de se tratar de um ambiente propício para a realização de um trabalho sobre o tema em questão, existe uma necessidade muito grande de valorização da cultura dos alunos: muitos deles apresentam dificuldades iniciais de adaptação, em vista de estarem em um ambiente completamente distinto do meio familiar ao qual estavam acostumados. Se, além das dificuldades naturalmente enfrentadas por quem precisa se adaptar a um novo ambiente, os alunos se depararem com os obstáculos do preconceito linguístico e cultural, essa adaptação será ainda mais prejudicada, e poderão advir consequências de caráter psicológico e cognitivo. Atividades que valorizem as variedades utilizadas por alunos de diferentes regiões terão um efeito positivo na autoestima e, conseqüentemente, no aprendizado dos alunos.

Há, ainda, outro aspecto que contribui para a heterogeneidade que as turmas dos Colégios Militares: além de atender aos filhos de militares, o sistema contempla crianças da comunidade local, as quais passam por um processo seletivo de ingresso no sexto ano do ensino fundamental. Os alunos aprovados nesse processo seletivo, normalmente muito concorrido, apresentam um excelente domínio das habilidades e competências requeridas para aquele ano escolar. Já os filhos de militares transferidos, os quais podem ser matriculados em qualquer ano do ensino fundamental ou médio, apresentam diferentes níveis de conhecimento. Alguns apresentam dificuldades extremas, em função, em boa parte dos casos, do ensino de má qualidade ao qual foram submetidos durante suas vidas escolares. Muitos acabam desistindo do ensino nos colégios militares e se transferindo para escolas públicas da rede estadual, para evitar a jubilação resultante de duas reprovações. Para esses alunos, em especial, é importante o trabalho com variação linguística: as dificuldades apresentadas por eles, que na maioria dos casos são resultantes de um ensino fraco, podem ser atribuídas, por pessoas desinformadas, à realidade cultural da qual eles são provenientes, haja vista que muitos alunos com deficiência em sua formação são provenientes de regiões pobres e estigmatizadas cultural e linguisticamente. Um bom trabalho de conscientização quanto à variação linguística, além de proporcionar a todos um conhecimento importante acerca da realidade da língua, evita que o preconceito e a baixa autoestima das vítimas dessa situação sejam um empecilho a mais para o aprendizado dos alunos que enfrentam esse problema.

4. Descrição da experiência

A experiência aqui relatada foi realizada em seis turmas do primeiro ano do ensino médio no ano de 2014, e seu planejamento e sua execução foram realizados pelo autor deste artigo, em conjunto com a professora Cladair Cândida Gomes, com quem eram divididas as turmas supramencionadas. A primeira aula foi iniciada com a proposta de uma discussão. Apresentamos-lhes alguns “mitos” do preconceito linguístico presentes no livro *Preconceito Linguístico* (BAGNO, 2004), como, por exemplo: “brasileiro não sabe português / só em Portugal se fala bem português”; “as pessoas sem instrução falam tudo errado”; e “o domínio da norma culta é um instrumento de ascensão social”. O tema polêmico rendeu boas discussões, devidamente mediadas pelos professores. À medida que as discussões evoluíram, passamos a induzi-los a algumas conclusões, as quais foram importantes para a compreensão dos pressupostos teóricos que seriam apresentados a seguir. É interessante mencionar que a tolerância dos alunos, mesmo antes de serem apresentados à teoria, à variação de cunho regional mostrou-se maior que a aceitação a outros tipos de variação. Isso demonstra consciência dos regionalismos linguísticos, provavelmente em função do convívio com indivíduos de diferentes localidades dentro do próprio colégio ou até mesmo às próprias histórias de vida dos alunos, tendo em vista que alguns já haviam residido em até quatro cidades diferentes, de diversos estados.

Após a discussão, apresentamos-lhes alguns conceitos teóricos, informando-lhes que a variação é um aspecto inerente a qualquer língua, e que ocorre nos níveis fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical e estilístico-pragmático. A cada nível citado, solicitamos exemplos aos alunos, os quais imediatamente exemplificaram com palavras e expressões das diferentes regiões das quais eram provenientes ou onde haviam residido. Informamos a eles que a heterogeneidade linguística é vinculada à heterogeneidade social, e essa diferença é potencializada em um país extenso e socialmente desigual como o Brasil. Dissemos que os elementos que determinam a variação podem ser de ordem linguística (estrutural) ou extralinguística (social) ou uma combinação das duas. Afirmamos, ainda, que não existe falante que apresente um único estilo, e que, quanto maior for o seu conhecimento linguístico, maior a gama de estilos disponíveis, mais ou menos monitorados, dependendo da situação comunicativa. Aproveitamos a oportunidade para refletir sobre a importância dos conhecimentos de gramática normativa para o uso da língua em situações de maior grau de formalidade e, consequentemente,

maior monitoramento, e falamos, com base nessas reflexões, sobre os conceitos de adequação e inadequação, em que o nível de linguagem deve ser compatível com o grau de formalidade da situação comunicativa. Concluímos a aula com o poema “Pronominais”, de Oswald de Andrade, o qual explora justamente a variação de grau de formalidade, questionando aspectos da colocação pronominal.

Iniciamos o segundo dia de aula com o *trailer* da comédia nacional “Cine Holliúdy”. Havíamos travado contato com esse filme meses antes, por intermédio de uma reportagem da revista Língua, de dezembro de 2013. Conforme a própria publicação:

Vocês vão assistir ao primeiro filme nacional falado em cearês, por isso, as legendas”. É com esse aviso inusitado para um filme nacional que se entra no clima de *Cine Holliúdy*, comédia que, antes de estrear em praças como São Paulo, em 15 de novembro deste 2013, atraiu mais de 330 mil espectadores no Ceará (de início exibido em só 10 salas), batendo *Bling Ring*, de Sofia Coppola, e *Smurfs 2* na média de público em agosto. Uma estreia que, em bom cearensês, arrastou uma ‘ruma’ (monte) de gente com seu humor ‘fuleragem’ (descontraído), cheio ‘marmotas’ (gracejos).

Com sotaque e vocabulário tipicamente cearenses, o longa escrito e dirigido por Halder Gomes desfila piadas e situações conhecidas da terra de Chico Anysio e Renato Aragão. Conta a história de Francisleidysson (Edimilson Filho), proprietário de um cinema no interior do Ceará nos anos 70, que se vale de criatividade para manter viva a Sétima Arte numa época em que o avanço da TV ameaçava as pequenas salas de exibição. (MURANO, 2013, p. 22)

O filme utiliza as legendas para que o público que não está acostumado às variedades populares utilizadas no Ceará possa acompanhar os diálogos. Todavia, em nenhum momento, a fala incrivelmente particular dos personagens soa forçada, estereotipada ou caricata, como costuma acontecer em produções desse tipo. O filme procura retratar aquele universo com autenticidade e respeito, e esse foi, provavelmente, um dos motivos do sucesso do filme, em especial nas salas de cinema do Nordeste.

O *trailer* despertou o interesse dos alunos, e, aproveitando a empolgação dos adolescentes com o assunto, propusemos um trabalho. A proposta foi a seguinte:

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

1. realização de uma pesquisa de termos e expressões utilizadas em uma região do país, a ser escolhida pelo grupo. A pesquisa deveria resultar em um glossário, que seria entregue ao professor e também distribuído aos colegas;
2. apresentação oral e escrita de aspectos socioculturais que enquadram a variedade escolhida para o trabalho (localização, influências linguísticas etc.); e
3. apresentação de uma cena teatral utilizando a variedade pesquisada.

Solicitamos aos alunos que escolhessem a região a ser pesquisada e cuidamos para que não houvesse repetição em uma mesma turma. De modo geral, os grupos escolheram uma região em que algum dos integrantes, ou até mesmo os pais de algum dos alunos, havia nascido. Marcamos a data da apresentação e nos prontificamos a acompanhar as pesquisas, em caso de necessidade.

Transcorrido o tempo estipulado para a pesquisa, realizaram-se as apresentações. Os grupos iniciaram com os aspectos socioculturais das regiões escolhidas, e além dos aspectos teóricos pesquisados, muitos alunos apresentaram-se com trajes típicos (que foram utilizados também nas dramatizações), alguns apresentaram pratos da culinária da região pesquisada, músicas, danças, enfim, uma série de elementos culturais que enriqueceram a apresentação do trabalho e os conhecimentos de todos. Após as apresentações, os grupos distribuíram glossários de palavras e expressões típicas das respectivas regiões, iniciando, em seguida, a encenação. Um dos grupos, que pesquisara sobre o Rio Grande do Sul, apresentou um diálogo em uma roda de chimarrão, com todos os integrantes vestidos com trajes típicos. Outro grupo apresentou uma situação cotidiana em uma feira em Pernambuco. Essa parte do trabalho mostrou-se bastante positiva porque os alunos, além de utilizarem as palavras e expressões pesquisadas, acompanhadas de os outros aspectos culturais selecionados, foram além, em termos linguísticos: os diálogos extrapolavam o aspecto da variação lexical, apresentando ainda hábitos fonéticos, sintáticos e pragmáticos das falas regionais. Outro ponto extremamente positivo observado pelos professores foi que as dramatizações, via de regra, apresentaram situações cômicas, sem, todavia, caracterizarem as falas de modo estereotipado ou pejorativo. Esse foi um indício importante de que

os alunos haviam compreendido os objetivos do trabalho: demonstrar a riqueza cultural (e, consequentemente, linguística) das diferentes regiões brasileiras e valorizar as culturas locais, de modo a elevar a autoestima dos alunos provenientes dessas e de outras regiões.

5. *Considerações finais*

As pesquisas propostas aos alunos permitiram que o assunto *variação linguística* fosse abordado de uma maneira prazerosa e extremamente enriquecedora. Mais que isso, permitiram que todos nós, alunos e professores, expandíssemos nossos conhecimentos a respeito da cultura do nosso país, e o resultado natural desse aprendizado foi o aumento de nossa consideração e de nossa admiração pelas diferentes manifestações culturais e linguísticas. Sabe-se que a relação entre língua e cultura é íntima: não há como conhecer plenamente uma manifestação linguística sem uma imersão na cultura local. Isso se aplica tanto a idiomas quanto a variedades de um idioma, pois as demandas de uso variam em função de questões sociais, regionais, etárias, situacionais etc. Por conseguinte, o orgulho nas diferentes culturas regionais proporcionado pelo trabalho (e pelo conhecimento prévio dos alunos e familiares sobre o tema proposto) foi extremamente edificante para todos os envolvidos.

Acredito que a experiência descrita neste trabalho tenha sido um divisor de águas para muitos alunos, pois estes tomaram consciência de uma realidade linguística de um modo lúdico e marcante, que provavelmente não será esquecido, não somente durante o restante de sua trajetória escolar, mas pelo transcorrer de suas vidas, influenciando atitudes e reduzindo preconceitos arraigados em nossa sociedade. Além disso, foi nítida a satisfação estampada no rosto de alguns alunos, os quais tiveram a oportunidade de dividir, com os colegas, questões culturais caras a eles. Essa é uma oportunidade ímpar em um mundo em que especialmente os adolescentes são extremamente influenciados pela cultura de massa. É relevante que a escola aproveite oportunidades como essa para valorizar e manter vivas manifestações culturais regionais.

Esse trabalho foi desenvolvido em um estabelecimento de ensino com características muito específicas, mas nada impede que seja aplicado em qualquer escola de ensino básico (talvez com algumas adaptações), haja vista que a heterogeneidade sociocultural é uma realidade em nossa sociedade e, consequentemente, em nossos bancos escolares.

A consciência da variação linguística abriu caminho para um trabalho mais detalhado com gêneros textuais de menor grau de formalidade, além de proporcionar uma melhor compreensão de elementos da literatura (principalmente a regional) que seriam estudados nos anos seguintes. Além disso, não tenho dúvida de que esse trabalho tenha sido positivo no sentido de elevar a autoestima de alunos recém-chegados de outras regiões, pois o que se valorizou com esse trabalho foi a variedade linguística utilizada por eles e por suas famílias, o que provavelmente fez com que eles mesmos se sentissem valorizados, sendo esse um aspecto importante para a adaptação desses adolescentes à nova realidade à qual foram submetidos. Esse é um ponto fundamental para o acontecimento das aulas de português: o professor deve ter a consciência de que o público discente é extremamente heterogêneo, de que cada aluno tem a sua história, e de que essa história influenciará profundamente o modo como esses sujeitos lidarão com a realidade que lhes for apresentada. E o modo como esses alunos se posicionarão como cidadãos será resultado de todas essas variáveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 29. ed., 2004.
- _____. *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.
- _____. *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola, 2007.
- BRASIL. MEC/Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: SEF/MEC, 1997.
- GERALDI, J. W. *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João, 2015.
- KOCK, I. V. *Desvendando os segredos do texto*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 2. ed. rev. e ampl. Rio de

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Janeiro: Lucerna, 2006.

_____. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

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

MURANO, Edgard. As marmotas do dialeto fulleragem. *Revista Língua*, São Paulo, ano 9, n. 8, p. 22-25, dez. 2013.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed., 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

**VARIAÇÃO LINGUÍSTICA:
UM ESTUDO COM BASE NA ESCRITA E NA FALA
DOS ALUNOS DAS SÉRIES FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL
NA REDE ESTADUAL DE ENSINO
NA CIDADE DE ANASTÁCIO**

Roberto Mota da Silva (UEMS)

motta.beto@gmail.com

Miguél Eugenio Almeida (UEMS)

mealmeida_99@yahoo.com.br

RESUMO

Este artigo busca estudar a variação linguística nas escolas da rede estadual no município de Anastácio (MS), realizando uma pesquisa com base na produção textual dos alunos dos anos finais do ensino fundamental. Buscaremos a frequência de alguns termos usados de forma diferente para designar um mesmo signo linguístico como por exemplo a palavra mandioca que dependendo da etnia ou grupo linguístico, é grafado e pronunciado de maneiras diferentes. Para tanto, buscaremos suporte teórico em estudos sobre variação linguística. Esperamos que, com esta pesquisa, possamos entender e pontuar alguns termos usados de forma diferente para designar um mesmo significante dentro de um grupo reduzido de falantes, como os alunos da rede estadual do município de Anastácio.

Palavras-chave: Variação linguística. Vocábulo. Signo.

1. Introdução

Variação linguística é um processo de criação de palavras para termos específicos, dentro dela existem os socioletos que são os falares que a sociedade utiliza na comunicação. Portanto, a variação social vai ser discutida dentro do nível fonológico, utilizando o estudo da habilidade da fala, e do semântico, estudando a habilidade da escrita ensinada na sala de aula.

Taralho (2005) ressalta que a relação entre variedade linguística e estrutura social coexistem dentro de relações sociais que são estabelecidas na estrutura sociopolítica de cada comunidade.

O estudo da variação linguística é feito geralmente nas aulas de linguísticas e percebemos, o quanto ela é deixada de lado pelos professores dentro da sala de aula. Observamos que, na sociedade, as pessoas separam o falar em correto e incorreto, mas isso não pode ser considerado

certo, o que existe é não saber usar a linguagem adequadamente. Ao tratarmos dos aspectos semânticos e fonológicos dentro da sociolinguística, levaremos em conta como a escrita e a fala são abordadas na sala e se alguns fatores importantes são levados em conta como: faixa etária, gênero, condição social e econômica, escolarização entre outros.

O repertório linguístico de cada um é constituído pela rede social na qual estamos inseridos, sendo assim, a escrita do aluno é ensinada através da fala, pois o ser humano aprende primeiro a falar e depois a representar a fala através da escrita. No processo ensino-aprendizagem devemos levar em conta a realidade social e a bagagem cultural, pois a língua portuguesa não se apresenta de forma uniforme e homogênea pelos seus falantes.

2. O contexto histórico

Anastácio é um município brasileiro da região centro-oeste, situado no estado de Mato Grosso Do Sul. Conecta-se com o município de Aquidauana através da ponte “velha”, que cruza o Rio Aquidauana e o município de Anastácio. A população de Anastácio é formada por etnias indígenas como os terenas e também por descendentes de paraguaios, gaúchos e paulistas. Essa miscigenação resultou em um conjunto lexical que representa a herança sociocultural da cidade, com suas variantes linguísticas e com seus vocábulos que testemunham a história do município com relação à sua formação étnica.

3. O corpus

Nossa pesquisa tem como foco principal, os alunos das séries finais do ensino fundamental (Sexto ao nono ano) do município de Anastácio, já que esses alunos são frutos de diferentes grupos linguísticos como os nordestinos, paraguaios, paulistas e moradores rurais. Cada um desses grupos possui uma riqueza linguística que forma o falar da cidade de Anastácio e é claramente observado nas unidades escolares.

4. Variação linguística

O léxico de uma língua é constituído por um conjunto de vocábulos que representa a herança sociocultural de uma comunidade. Em vista

disso, torna-se testemunha da própria história dessa comunidade, assim como todas as normas sociais que a regem.

Na formação de uma língua é preciso considerar a influência exercida pelo ambiente através da experiência social. Este contato entre língua e realidade irá determinar a linguagem como reflexo da realidade e, sobretudo, como força geradora da imagem de mundo que o indivíduo possui. De modo geral, podemos considerar como princípio o fato de que um vocábulo é aceito como elemento da língua a partir do momento em que ele passa a exprimir todos os valores de um determinado grupo social e, sobretudo, satisfazer suas necessidades.

A língua entendida como organismo vivo transforma-se sem parar, e estas transformações são explicadas no próprio funcionamento da língua. Entretanto, essas mudanças não impedem a língua de desempenhar sua função principal, a de ser instrumento de comunicação e de interação social. Essas alterações são motivadas pela influência de fatores de natureza geográfica, sociocultural, histórica, entre outros. Por mais reduzido que seja um espaço geográfico, o estado natural de uma língua nele inserida é o estado da mutabilidade, ou seja, a feição polimórfica.

Toda esta dinamicidade da língua é evidenciada, sobremaneira, no léxico nível linguístico que melhor expressa a mobilidade das estruturas sociais, a maneira como uma sociedade vê e representa o mundo.

É importante mencionar que o português brasileiro, variante linguística do português europeu, trazido para o Brasil entre os séculos XVI a XVIII, em especial, não se apresenta homogêneo. Podemos verificar, no âmbito do léxico, “marcas” regionais por vezes bastante afastadas entre si devido, principalmente, às grandes extensões geográficas do nosso território, ao isolamento em que se encontram algumas de nossas regiões e, em alguns casos, à influência de povos procedentes de outros pontos da Europa. Soma-se a isso, a influência exercida pela intensificação do processo migratório verificado em nosso país. Há que se registrar, também, a influência da norma, aqui entendida como o costume, a tradição continuada que se verifica nos hábitos linguísticos de uma comunidade. Esses matizes, observados principalmente no nível lexical, em muito têm contribuído para caracterizar, no plano linguístico, as várias regiões brasileiras.

Deste modo, podemos constatar que, na língua portuguesa, em sua variante brasileira, o modo de vida e a integração do homem branco com o meio ambiente favoreceram o aparecimento de alterações e acréscimos

lexicais à língua portuguesa transplantada que, com isso, ampliou seu léxico por meio de vocábulos e expressões resultantes, não apenas da integração do português em terras brasileiras, mas também de seu convívio com outros idiomas como o do índio, o do negro, e o dos povos hispano-americanos.

5. Análise de dados

Foram analisadas no nosso estudo, as produções textuais dos alunos do sexto ao nono ano, a fim de verificarmos o uso de termos recorrentes na fala dos indivíduos.

Entre os vocábulos presentes na fala e na escrita dos alunos, foram observadas algumas variantes linguísticas como “poico” no lugar de porco, este, usado principalmente pelos alunos oriundos de comunidades nordestinas, como é o caso da colônia “pulador” e “Chora-chora”. Também observamos o uso irregular do futuro do verbo (pôr), substituído por “Ponhá”, sobretudo por filhos de moradores rurais; fazendas e chácaras.

Entre os alunos de origem paraguaia, observamos na fala, e em alguns casos na escrita o uso da letra (V) no lugar da letra (B).

O vocábulo (mandioca) é destacado pelas comunidades indígenas, mais especificamente os terenas, como (xupu).

Deste modo, verificamos que essas variantes acabam se incorporando no cotidiano desses alunos, seja através da fala ou da escrita, mas o fato é que o uso recorrente desses vocábulos, acaba por formar o jeito de falar da cidade de Anastácio, testemunhando sua formação populacional por diversos grupos linguísticos.

6. Considerações finais

Observamos no decorrer do nosso estudo, que muitos termos, assim como a língua em todo o seu conjunto, passam por mudanças diacrônicas.

Segundo Favero (2005), no mundo existem diferentes línguas. Dentro do Brasil, a língua padrão falada é o português, mas existem variações como as línguas dos indígenas e outras.

Falando mais restritamente, podemos perceber que no nosso pró-

prio convívio existem diferenças entre o modo que falamos o português, sendo que uma pessoa que mora em São Paulo, não fala do mesmo jeito que uma pessoa que mora em Mato Grosso Do Sul ou no Rio Grande Do Sul. Mas no que diz respeito ao léxico, existem algumas palavras que por fazerem parte de uma cultura diferente, podem não ser conhecidas em todas as regiões.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, M. STUBBS. M. GAGNÉ G. *Língua materna-letramento, variação & ensino*. São Paulo: Parábola, 2002.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. 10. ed. São Paulo: Scipione, 2002.

FAVERO, L. ANDRADE, M. AQUINO, Z. *Oralidade e escrita: perspectivas para o ensino de língua materna*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

TARALHO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E ORALIDADE EM SALA DE AULA A NORMA E AS MARGENS

Joseane Aparecida de Souza Francisco (UEMS)

profjoseaneletras@gmail.com

Natalina Sierra Assêncio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

RESUMO

O papel do professor em sala de aula, em relação às diferenças sociolinguísticas é de suma importância, pois a depender de suas crenças e atitudes, proporcionará um ambiente de aprendizagem em que o aluno possa sentir-se livre para falar, transitando entre o seu dialeto e a variante de prestígio ou negar-lhes esse conhecimento que possibilitará uma abertura para a ascensão social. Nesse sentido, esse artigo resulta de uma pesquisa etnográfica, realizada em um ambiente da sala de aula, com o intuito de observar as atitudes de um professor de língua portuguesa da rede municipal de Campo Grande, diante do ensino da língua, fazendo um contraponto com suas crenças, verificando se essas crenças e atitudes favorecem um ensino/aprendizagem em que o aluno possa refletir sobre a língua, sua heterogeneidade e especificidades para utilizá-la com segurança sem sentir constrangido ou estigmatizado.

Palavras-chave: Sociolinguística. Variação linguística. Oralidade. Sala de aula.

1. Introdução

Compreender o cenário da língua portuguesa no Brasil é investigar sua realidade linguística que perpassa por crenças e posturas cristalizadas, que delineiam o que será ou não ofertado dessa língua para o seu ensino sistematizado.

A língua portuguesa surgiu do latim vulgar, segundo dados históricos, a língua falada entre os povos da região da Península Ibérica, que aos poucos foi tomando corpo e constituindo-se no português-padrão, a partir de recortes do que seria ideal para formatação dessa língua. Na constituição do português brasileiro o caminho foi igual, houve também um recorte do que seria ideal para o nosso bom português e as sobras do que foi aparado é descon siderado, eliminado. Diante dessa realidade, pode-se afirmar, segundo alguns estudiosos, que a língua portuguesa está dividida em variedade-padrão e variedades não padrão.

Assim, dentro dos princípios da sociolinguística, as variedades não padrão, ou seja, a maneira como as pessoas utilizam a linguagem no dia a dia, deve ser considerada e se torna alvo de estudo, tendo em vista a

relação entre língua e sociedade, as influências histórico-sociais que permitem um panorama heterogêneo desse fenômeno linguístico, em que falantes não ideais interagem entre si.

O papel da escola diante das variedades que não representam o português de prestígio, preso dentro do que foi convencionado como norma nas gramáticas, dicionários, literatura e imprensa, podem contribuir para ratificar a ideia de que a língua portuguesa apresenta apenas uma variedade que é considerada padrão ou culta, desprezando a linguagem como parte da identidade de cada aluno que frequenta uma sala de aula; ou relativizar essa ideia, ao respeitar as manifestações linguísticas dos alunos que extrapolam as normas, os padrões da língua.

O professor ao deparar com um aluno real, que se expressa, utilizando outras variedades, que não representa aquela que lhe é atribuído ensinar, assume um papel muito importante que vai direcionar a vida escolar desse aluno para o sucesso ou para o fracasso.

Dessa forma, se esse professor assume que a sua língua materna possui variantes que são usadas por grupos linguísticos com características específicas em contextos diferentes, leva o aluno a refletir sobre a língua portuguesa como sua língua, que serve para suas manifestações, desde as mais íntimas até àquelas que necessitam de um maior cuidado com as normas, ou seja, a língua como parte do falante.

Nesse sentido, a pesquisa realizada neste artigo, teve como enfoque o ambiente da sala de aula, observando as atitudes de um professor da rede municipal de Campo Grande (MS) que leciona para 6º e 7º anos, diante do fenômeno da variação linguística, tendo em vista sua reação em relação ao uso da linguagem não padrão pelos alunos, os aportes teóricos que utiliza para realizar seus planejamentos e como aborda o conteúdo sobre as variantes linguísticas.

2. Variantes linguísticas e o papel da escola: entre o português da gente e o português para a gente

O cenário escolar pode se tornar um ambiente democrático e de reflexão em relação ao uso da língua e suas variedades ou se tornar um ambiente repleto de preconceitos que reforça o purismo de uma língua portuguesa homogênea. Porém, antes de elucidar essas questões, é importante reportar-se ao passado para compreender a trajetória da socio-linguística e suas contribuições para o ensino da língua.

Conforme Calvet (2002) a linguística moderna surgiu a partir de Ferdinand de Saussure, com a publicação de seus estudos sobre a língua, por seus alunos, após a sua morte em 1916, intitulado *Curso de Linguística Geral*. Nessa obra, denominada linguística estruturalista, o objeto de estudo é a “língua por si e em si mesma”, a sua estrutura padrão, abstrata que se distingue dos enunciados reais.

Contudo, essa postura estruturalista da língua foi se modificando com o surgimento da sociolinguística, ao considerar os fatores sociais e históricos que influenciam a linguagem “da gente” em diversas situações de uso e nos mais variados contextos. Nessa ótica, podemos citar alguns estudiosos como o linguista francês Antoine Meillet, considerado discípulo de Saussure que começa a se distanciar de seu “mestre” por reconhecer em suas várias publicações, o caráter social da língua. Segundo o linguista, “Por ser a língua um fato social resulta que a linguística é uma ciência social, e o único elemento variável ao qual se pode recorrer para dar conta da variação linguística é a mudança social”. (MEILLET, 1921 *apud* MEILLET; CALVET, 2002, p. 16)

Outro teórico que contribuiu de forma significativa para dar forma a essa sociolinguística moderna foi o linguista americano William Labov. Monteiro (2000) cita em sua obra intitulada *Para Compreender Labov*, que uma das tarefas da sociolinguística é descrever as línguas e sua diversidade funcional e social. Assim, no modelo laboviano a pesquisa tem sido enfocada na análise de grupos de indivíduos, observando aspectos sociais que interferem na fala. Neste aspecto, pode-se apontar como exemplo, a pesquisa na comunidade da ilha de Marthas e outros estudos que possibilitaram compreensão que há regularidades nas variações da língua falada, buscando sistematizá-las.

Assim, de acordo com Mollica (2003) a sociolinguística é uma das subáreas da linguística que tem como foco de estudo a língua em uso nas comunidades de fala, principalmente os empregos linguísticos reais heterogêneos. Contudo, ao realizar uma reflexão sobre essa característica heterogênea da língua no contexto brasileiro, nota-se que o ensino de língua portuguesa prestigia somente a variante padrão. Tudo que fica a margem do que foi convencionalizado como norma culta é considerado como uma agressão a nossa língua materna, configurando em uma visão estreita e preconceituosa de olhar a nossa realidade linguística.

Bagno afirma que toda manifestação purista e conservadora em defesa da língua pode ser respondida com as palavras do linguista inglês

David Crystal:

As línguas estão sempre num estado de fluidez. A mudança afeta o modo como as pessoas falam de forma tão inevitável quanto afeta qualquer área da vida humana. Os puristas da língua não aceitam isso, mas pouco podem fazer a respeito. A língua só ficaria parada se a sociedade parasse. Um mundo de excelência linguística imutável, baseada no brilho das antigas formas literárias, só existe na fantasia. (CRYSTAL, 1987 *apud* CRYSTAL; BAGNO, 2003, p. 121)

Nessa perspectiva, Bortoni-Ricardo (2005, p. 14) salienta que “A escola é norteadora para ensinar a língua da cultura dominante; tudo que se afasta desse código é defeituoso e deve ser eliminado”. Assim, surge o paradoxo do ensino, ao mesmo tempo em que as instituições escolares têm esse papel de ensinar a língua da cultura dominante, depara-se com alunos que na maioria das vezes, pertencem à cultura popular, falantes de um português da gente e não de um português para a gente.

Bagno (2004, p. 56) afirma que o ensino da língua está pautado em duas ações: repetir e reproduzir.

Ensinar português, no Brasil, sempre foi REPETIR a velha doutrina gramatical conservadora e, junto com ela, REPRODUZIR todos os mitos e preconceitos que a gramática tradicional ajudou a cristalizar nas concepções de língua e de “erro” que fazem parte do senso comum. Essa atitude marcadamente autoritária e anticientífica não tem mais cabimento no atual estágio da evolução dos conhecimentos nem nas concepções contemporâneas de direitos humanos. Esse ensino repetitivo e reprodutor só consegue atingir um objetivo: aprofundar o abismo entre a língua real e o padrão ideal, diminuir a já baixa autoestima linguística dos brasileiros.

Segundo Bortoni-Ricardo:

Estudiosos que se detêm diante desse grave problema costumam adotar duas posições opostas. Alguns, mesmo sem o perceber, aderem à chamada ideologia do vácuo, segundo a qual certos grupos sociais não seriam portadores de qualquer cultura significativa. Para eles, toda a linguagem, e consequentemente a cultura das crianças de classes populares, tem que ser substituída pela língua de cultura institucionalizada. No outro extremo, estão aqueles que veem no próprio código a causa de todos os males. Propõem que este seja substituído por uma variedade linguística popular, esquecendo-se de que, para cumprir as funções de norma-padrão, essa variedade teria que passar por um processo inevitável de codificação. Se a primeira posição peca por etnocentrismo destituído de qualquer base científica, a segunda peca por ingenuidade. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 15)

Diante desse panorama, a postura da escola é primeiramente de assumir essa grande parcela da população que representa essa língua real, falada na esquina, em suas casas, em seus encontros enfim. Compreen-

do, assim, a existência dessa variabilidade da língua, ou seja, pode-se falar a mesma coisa de formas diferentes. Tal atitude irá mudar a posição do professor diante desse aluno real, conscientizando-o que essas possibilidades podem ser usadas em situações diferentes com intenções diferentes. Faz-se necessário também, esclarecer aos alunos que suas escolhas linguísticas terão reações positivas ou negativas, dependendo do contexto em que está sendo usada. Dessa forma, não negar a língua como parte de sua identidade, tampouco deixar de garantir o direito de aprender a variante de prestígio como forma de alargar os caminhos para a ascensão social.

3. Atividades de oralidade e variação linguística: crenças e postura do professor nas aulas de língua portuguesa

A escola tem como tem como função planejar situações de ensino junto aos seus professores para o desenvolvimento de práticas em sala de aula, que permita ao aluno manifestar-se sem constrangimento ou sentimento de inferioridade sua variante e ao mesmo tempo ter o conhecimento da variante de prestígio, fazendo uso de uma linguagem mais monitorada de forma segura.

Nesse sentido, ao concentrar-se na linguagem em sala de aula, Bortoni-Ricardo (2005) pontua várias crenças que se formaram a respeito da linguagem atualmente. Dentre essas crenças, a ideia de que a maioria dos professores de hoje, por não pertencerem à elite como em outros tempos, utiliza em sala de aula uma linguagem descuidada, distante do que era cultivado na escola antigamente. Por outro lado, há linguistas que consideram a linguagem praticada na escola muito formal. Sob essa ótica, pondera que um olhar a partir do contexto da sala de aula, permite verificar as duas possibilidades, porém não se pode generalizar, tendo em vista a complexidade desse espaço.

O presente artigo é resultado do estudo, a partir de dados recolhidos da pesquisa etnográfica, realizada no ambiente de sala de aula, observando as atitudes de uma professora da rede municipal de Campo Grande (MS) que leciona para 6º e 7º anos, diante do fenômeno da variação linguística, tendo em vista sua reação em relação ao uso da linguagem não padrão pelos alunos, os aportes teóricos que utiliza para realizar seus planejamentos e como aborda o conteúdo sobre as variantes linguísticas.

Com intenção de traçar o perfil do professor e verificar quais são suas crenças diante do ensino da língua, considerando suas especificidades e variações, foi feita uma entrevista com roteiro previamente elaborado. A pesquisa conduzida na escola compreendeu observações em sala de aula das turmas mencionadas, durante 8h/a, sendo 4h/a no 6º ano e 4h/a no 7º ano e elaboração de relatórios dessas observações.

A escola onde ocorreu a pesquisa está situada em uma região periférica de Campo Grande (MS). É considerada a maior escola do bairro e uma das maiores do município, tem investido muito em esportes, resultando em várias premiações que são expostas com orgulho pela comunidade escolar. As turmas onde foram feitas as observações (6º e 7º anos), são compostas por alunos com idade entre 11 a 14 anos, moradores do bairro onde se localiza a escola e oriundos também de uma vila de casas populares que outrora era uma favela. A professora participante da pesquisa reside nos entornos da escola.

Durante as observações das aulas na turma do 6º ano, a professora abordou o conteúdo variações linguísticas. Assim, para elaborar seu planejamento pautou-se no livro didático da coleção Singular e Plural, produzida pelas autoras Laura Figueiredo, Marisa Balthasar e Shirley Goulart da editora Moderna. A situação didática consistiu em explicar o conteúdo com aulas expositivas, exemplificando com excertos ou pequenos textos (tirinhas), por meio da participação dos alunos na leitura desses textos. Na sequência, solicitou que respondessem as perguntas do livro no caderno com a finalidade de posteriormente, obter oralmente as respostas dos alunos.

Na condução das aulas na turma do 7º ano, a professora abordou o conteúdo gramatical sujeito e predicado e leitura de livros literários. Dessa forma, para elaborar seu planejamento em relação ao conteúdo gramatical, utilizou como referência o livro didático da coleção Para Viver Juntos, produzido pelas autoras Greta Marchetti, Heidi Strecker e Mirella L. Cleto da editora Edições SM. Na aula de leitura dos livros literários, explorou os que estavam disponíveis na biblioteca da escola para essa faixa etária. A situação didática nas aulas do 7º ano foi equivalente a do 6º ano; aulas expositivas exemplificando com excertos ou pequenos textos (poemas, tiras), por meio da participação dos alunos na leitura desses textos. Na sequência, solicitou que respondessem as perguntas do livro no caderno com a finalidade de posteriormente, obter oralmente as respostas dos alunos. Entretanto, a sequência da aula muda quando se trata da leitura literária. Nesse momento os alunos fizeram uma leitura silenciosa,

após a escolha aleatória, dos livros literários que ficavam expostos próximos ao quadro. Em seguida, a professora abriu espaço para um diálogo mais livre com trocas de experiências, impressões e avaliação sobre os capítulos lidos no decorrer daquela aula.

Durante as observações, foram identificados alguns momentos diferenciados de situação de fala entre professor/aluno que Bortoni-Ricardo (2005) define como eventos, unidades de fala com início, desenvolvimento e fim. Assim, o segundo evento que consiste em expor um conteúdo ou emitir comentários sobre um texto, estabelecendo uma interação entre professor/aluno de forma não tão livre, foi mais recorrente durante as observações tanto no 6º quanto no 7º ano. No decorrer das aulas observadas do 7º ano, a professora ao abordar o conteúdo gramatical sujeito e predicado, registrou no quadro de giz a frase “A criança caminha pela calçada” e solicitou que respondessem, oralmente, qual dos termos se refere ao sujeito, núcleo do sujeito e predicado, retomando o conteúdo. Nesse momento, vários alunos levantaram o braço para identificarem os termos pedidos. Em seguida, foram orientados a ler o poema O disfarce de Mário Quintana (em anexo) e responder as questões do livro didático, referente ao texto, após, seria escolhido alguns alunos para socializarem com o grupo suas respostas.

Ao ler o primeiro verso de O disfarce, “Cansado da sua beleza Angélica”, num tom de voz alta, houve troca da palavra Angélica por Angelical pelo estudante, sendo imediatamente identificado e corrigido pela professora. Caracterizando no terceiro evento de fala que configura em correções, tendo como referência os textos lidos. Contudo, deu continuidade a aula, sem intervir na linguagem coloquial de um aluno que citou a seguinte frase: “Fessora, cê não vai respondê o bagueio?” No instante em que estava repreendendo outros colegas por estarem interferindo na aula, com situações de fala fora do contexto.

Durante as aulas de leitura literária nessa mesma turma, ao interagirem compartilhando suas emoções, sensações e impressões sobre os capítulos lidos, caracterizando numa aula com situações de fala mais livre sem roteiros ou textos-base, nota-se que tanto a professora quanto os alunos, também se expressam numa linguagem mais coloquial:

(Professora) Alunos, em seus lugares, por favor! Bora lá.

(Aluno) Vixi, professora! Não entendi nada disso aqui.

(Professora) Não tem nada pra dizê pra nós?

Ao ser abordado o conteúdo variantes linguísticas para o 6º ano, a professora evidencia duas variantes: regional e histórica. Para isso, inicia explicando a variante histórica com uma linguagem em que muitas palavras já estão em desuso, escrita por volta de 1800 e ao mencionar a variante regional diz que é uma forma regional da pessoa falar, uma linguagem do interior, utilizando uma situação de fala com exposições instrucionais, caracterizado como o segundo evento de fala. Em seguida, solicita que os alunos abram o livro didático para lerem textos que exemplificam essas variantes linguísticas, assim, elege um estudante para oralizar a tira do personagem Mutum, de Moisés Gonçalves:

– “Nossa, tia! Que fartura!”

– Mais que minino mais mar agradecido, sô! Fiz tudo o que ocê gosta, e inda vem recramá que tá fartando as coisa?

(<http://universomutum.blogspot.com>)

Além da leitura do texto supracitado, foi estabelecido um diálogo entre professor e aluno, pautados em duas questões do livro, referente à tira, que consistia em explicar qual o significado de fartura para a tia e o que se poderia dizer sobre o seu modo de falar. Sobre a primeira questão, a professora enfoca no entendimento da personagem, tia de Mutum, que equivale a “fartá”, contrapondo com o significado mencionado por Mutum, farto, abundante. Porém, não faz menção a respeito da questão maior do não entendimento entre os personagens, cada um possui uma variante específica, sendo a tia de um ambiente rural e o personagem Mutum de um ambiente urbano. Ao elucidar a segunda questão, pergunta aos alunos se está errado falar assim, tendo como resposta que não, pois é somente uma forma “estranha” e “diferente” de falar. Nesse aspecto, a professora faz uma intervenção dizendo que se trata de uma linguagem “natural do interior” e escreve no quadro as palavras “recramá, fartando e mar”, solicitando que a turma identifique o há em comum entre elas, ratificando ideia de que a tia do personagem Mutum pertence a uma “região diferente”.

4. Considerações finais

Sabe-se que a escola não pode ignorar as variações linguísticas, considerando apenas uma maneira “correta” de falar, convencionada num conjunto de regras que configuram na variedade culta de prestígio. Assim, o papel do professor de língua portuguesa é de proporcionar aos alunos, ambientes de aprendizagem, conscientizando-os das possíveis e

formas de expressar a sua língua materna, podendo apropriar-se dessas variedades, populares ou de prestígio, conforme a situação de fala, o contexto de comunicação. Porém, essa liberdade e autonomia só serão desenvolvidas em sala, se houver uma mudança de crenças e de atitudes do professor.

Dessa forma, a presente pesquisa, propiciou evidenciar as crenças da professora em relação à língua, conforme o questionário por ela respondido (em anexo), com suas atitudes em sala de aula, em contextos de uso da modalidade oral da língua. Assim, ao proporcionar situações de fala, em que os alunos pudessem expor seus pensamentos, ideias opiniões sem um roteiro pré-determinado, foi possível observar que as falas mais livres, com uso de gírias ou dialetos populares, passaram despercebidos pela professora ou não foram identificados como um caso a ser discutido durante as suas aulas. Tal fato reforça a sua crença, de que o fenômeno da variação linguística deve ser visto de maneira natural, pois faz parte da interação entre os alunos, facilitando o convívio.

Todavia, durante a realização da leitura de textos pelos alunos, quando houve a vocalização de palavras de maneira “incorreta”, a professora imediatamente interviu, repetindo o vocábulo de maneira “correta”, como se tratasse de uma transgressão às regras da variedade padrão, contrapondo a sua crença de que a linguagem oral é uma maneira de se expressar e se comunicar de forma mais dinâmica e proximal.

Ao atribuir à linguagem oral apenas a característica de proximal, remetendo a um estilo mais casual, usado em conversas entre amigos, nas praças ou entre vizinhos, deixa de considerar essa modalidade da língua em situações de fala que é preciso um maior monitoramento, adequando-se às regras convencionadas como padrão da língua.

Da mesma forma, ao contemplar somente duas variantes linguísticas (histórica e regional), seguindo o roteiro do livro didático, seu principal suporte teórico, não permite na sala de aula, uma discussão mais aprofundada sobre esse tema, que pode ser um caminho para que o aluno possa refletir sobre o seu dialeto e o dialeto padrão; os significados que as variações da língua podem assumir, sendo prestigiadas ou estigmatizadas, a depender do contexto em que estão sendo usadas e com qual intenção comunicativa.

Com base nas observações, pode-se concluir que no ambiente de sala de aula, tendo como público alvo, alunos oriundos das classes populares, ensinar a língua materna, sem estigmatizar o dialeto dos alunos po-

de ser considerado o primeiro passo para um ensino mais democrático e humanizado. Todavia, acreditar que o simples contato com textos escrito na língua padrão, sem uma reflexão sobre essa variante de prestígio, configura em aprendizado por parte do aluno é equívoco que precisa de uma análise crítica profunda.

Para que o aluno aprenda e saiba fazer uso da variante de prestígio, consciente que pode transitar entre seu dialeto e uma forma mais monitorada ao escrever ou falar, requer mudança de algumas crenças e posturas da escola e do professor. Sob essa ótica, os aportes teóricos advindos da sociolinguística apontarão alguns caminhos para se desvencilhar de “verdades”, tais como a língua portuguesa é homogênea, sendo a variante padrão a única variedade a ser considerada no espaço escolar ou partindo para outro extremo, considerar que durante uma situação de fala na sala de aula em que são utilizadas outras variedades, não se pode fazer uma intervenção com receio de constranger o aluno. Além disso, cultivasse a crença que a modalidade oral da língua permite apenas o viés da espontaneidade, do íntimo, do proximal, desconsiderando os textos orais, entrevistas, debates, exposições, teatros etc., que estão presentes nos contextos escolares e podem ser explorados como exemplos da variedade culta da língua.

O professor ao assumir a condição de pesquisador, terá condições de promover uma reflexão sobre o seu papel como sujeito ativo na condução de suas aulas, recorrendo a outros aportes teóricos além do livro didático. Assim, saberá como reagir diante da realidade linguística de seus alunos sem atitudes extremas, tornando o contexto escolar, um espaço de reflexão, mudanças de crenças e posturas da escola, professor e aluno em relação ao ensino da língua.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAGNO, Marcos. *A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira*. São Paulo: Parábola, 2003.

_____. *Português ou brasileiro? Um convite à pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Parábola, 2004.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Nós chegemu na escola, e agora?* Sociolinguística e educação. São Paulo: Parábola, 2005.

CALVET, L. J. *Sociolinguística uma introdução crítica*. São Paulo: Pa-

rábola, 2002.

MOLLICA, M. C.; BRAGA, L. M. *Introdução à sociolinguística*. O tratamento da variação. São Paulo: Contexto, 2004.

MONTEIRO, José Lemos. *Para compreender Labov*. Petrópolis: Vozes, 2000.

TARALLO, F. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 2007.

**VARIAÇÃO NA CONCORDÂNCIA NOMINAL DE NÚMERO
NO PORTUGUÊS POPULAR DE VITÓRIA DA CONQUISTA:
ALGUMAS EVIDÊNCIAS COM BASE NA SÓCIO-HISTÓRIA
DO PORTUGUÊS DO BRASIL**

Maria Aparecida de Souza Guimarães (UNEB)

maparecidaguimaraes@yahoo.com.br

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)

adavgvstvm@gmail.com

Valéria Viana de Sousa (UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

RESUMO

No presente estudo discutimos a concordância nominal de número no português popular de Vitória da Conquista (BA). Para isso, recorremos a abordagens valiosas que buscam explicar a origem da variação da concordância nominal e o direcionamento da mudança linguística em curso, a saber, trabalhos como o de Scherre (1988), Carvalho (1997), Lopes (2001), entre outros foram consultados. Nesse sentido, recorreremos a pressupostos teóricos e procedimentos metodológicos fornecidos pela teoria da variação e mudança linguística propostos por Weinreich, Labov e Herzog (2006) e Labov (2008). Os fundamentos labovianos tem-nos apontado caminhos para uma análise de fenômenos linguísticos a partir da dimensão sócio-histórica e, de igual modo, levando-nos a considerar a variação linguística no funcionamento de uma dada língua, mediante seu processo histórico de constituição. Este estudo tem como *corpus* a fala de 12 informantes com escolarização precária que integram a comunidade de fala de Vitória da Conquista. Vale ressaltar que, em relação à origem do português popular, adotamos a vertente da transmissão linguística irregular (LUCCHESI, 2000) em detrimento à deriva românica. Em relação à concordância nominal, nossos dados têm revelado tendência à aquisição das marcas de flexão, sendo os mais jovens e as mulheres vetores desse processo. Desse modo, podemos falar da importância do estudo da mudança linguística vinculado à vida social de dada comunidade como uma das maiores contribuições devidas a Willian Labov (2008).

Palavras-chave:

Variação linguística. Concordância nominal. Português popular. Sócio-história.

1. Introdução

O presente artigo tem como objeto de estudo o fenômeno linguístico da concordância nominal de número. Nesse sentido, discussão acerca desse fenômeno será empreendida, tendo em vista explicação para a origem do português popular do Brasil.

Assim como Meillet (1866-1936), acreditamos que “os fatos históricos e os fatos sociais se unem, agem e reagem para transformar o sentido das palavras” (MEILLET, 1958, p. 271). Desse modo, podemos também afirmar em relação a outras estruturas linguísticas, pois as mudanças dão-se por influxo social condicionadas por diversos fatores dentro das possibilidades do sistema linguístico. (GUIMARÃES, 2014, p. 17)

2. Concordância nominal em português

A fim de descrevermos e analisarmos os dados de fala de Vitória da Conquista, lançamos mão de trabalhos de referência, estabelecendo contrapontos com aqueles que se assemelham à história social dos utensílios do português popular em nossa região. Vale ressaltar que, em relação à origem do português popular, a discussão encontra-se em duas grandes linhas de frente:⁶⁵ uma que privilegia a deriva e outra que se pauta na transmissão linguística irregular. Nessa perspectiva, apresentamos mais evidências sobre a realidade que observamos no vernáculo conquistense com o intuito de contribuir para a construção de uma história social do português popular.

No caso específico do português, a concordância nominal se dá dentro do *terminus* funcional do sintagma.⁶⁶ Considerando que o nome é o elemento nuclear do sintagma, dele se retira a nomenclatura atribuída à construção morfológica: SN (sintagma nominal).⁶⁷ Seguindo a exposição feita por Ataliba Teixeira de Castilho (2010), a visualização da fórmula do sintagma nominal é proposta da seguinte forma:

⁶⁵ Hodiernamente, podemos ver que a discussão sobre a variação e mudança no Português do Brasil pauta-se numa perspectiva bipolarizada, encontrando-se num polo os que defendem a deriva secular (*drift*) e outros que buscam na constituição sócio-histórica do Brasil, raízes de um processo de transmissão linguística irregular.

⁶⁶ Segundo Castilho (2010), o termo sintagma provém da terminologia militar grega, em que designava um esquadrão, ou seja, um número fixo de soldados, distribuídos de forma também regular, aos quais eram atribuídas funções próprias. Os linguistas se apropriaram desse termo, que parecia talhado para indicar o modo como o substantivo, o verbo, o adjetivo, o advérbio e a preposição costumavam agregar outras classes de palavras. Inicialmente, significava qualquer combinação na cadeia falada, como uma realização do eixo sintagmático.

⁶⁷ “Assim, a classe de palavras que nucleariza o sintagma dá-lhe o nome; logo, teremos o sintagma nominal (SN), o sintagma verbal (SV), o sintagma adjetival (SAJ), o sintagma adverbial (SAdv) e o sintagma preposicionado (SP)”. (CASTILHO, 2010, p. 55-56)

SN → (Especificadores) + Núcleo + (Complementadores)⁶⁸

No entanto, observamos no Brasil que tal solidariedade “prevista pelo sistema” tende a não funcionar como regra categórica no português popular. Assim, no *corpus* em análise, pudemos verificar construções tais quais: a) Aí eu ganhei três filho dele (sem marca explícita). (ESBF2⁶⁹); b) É bom, as pessoas (com marca explícita). (MLSSF3) e c) ali tem muitos índios enterrado (com marca explícita e sem marca explícita) (ZCDMF3).

Tal variação na aplicação da regra de concordância, em termos labovianos, deve ser explicada dentro da perspectiva do encaixamento estrutural, mas sem esquecer de encaixamento social, já que tais usos são estigmatizados na sociedade brasileira. Seguindo o mesmo raciocínio, do ponto de vista da variação, Carvalho (1997) afirma que os estudos realizados em torno da concordância⁷⁰ de número apresentam-na como um fenômeno de natureza variável, condicionada por fatores linguísticos e sociais, em que duas formas coexistem na comunidade com o mesmo valor de verdade, possuindo basicamente duas variantes: a presença *vs.* a ausência do morfema de número. (CARVALHO, 1997, p. 37-38)

2.1. Concordância nominal em português: uma visão tradicional

A concordância, em linhas gerais, em português, de acordo com o ideário da tradição gramatical, consiste em se adaptar a palavra determinante ao gênero, número e pessoa da palavra determinada, sendo possível verificar concordância em dois campos: verbal e nominal.

De acordo com Evanildo Bechara (2004, p. 543), “[...] Diz-se

⁶⁸ Segundo essa regra, o sintagma nominal é uma construção sintática que tem por núcleo um substantivo ou um pronome, sendo o primeiro uma classe basicamente designadora, e o segundo uma classe dêitica/fórica/substituidora.

⁶⁹ Os exemplos foram extraídos do *corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista.

⁷⁰ Scherre (1988) fala-nos que se o constituinte estivesse formalmente marcado, a presença de concordância é considerada; caso contrário, considerada a ausência. Nesse sentido, Scherre (1988, p. 62) chama a nossa atenção para a designação do termo concordância, como não sendo bem apropriado para todas as situações, considerando que muitas vezes apenas um elemento do sintagma nominal é formalmente marcado, podendo inclusive haver sintagmas nominais sem nenhuma marca formal de plural. Nestes casos, afirma: “o mais exato seria falar em indicação de pluralidade e não em concordância”.

concordância nominal a que se verifica em gênero e número entre o adjetivo e o pronome (adjetivo), o artigo, o numeral ou o particípio (palavras determinantes) e o substantivo ou pronome (palavras determinadas) a que se referem”. Em outras palavras, a categoria de concordância nominal, na denominação ora explicitada, está diretamente relacionada à reiteração do mesmo conteúdo morfológico. Nesse caso, a categoria de número nos nomes estaria sendo ratificada pelos determinantes, quantificadores e qualificativos a eles inter-relacionados no âmbito sintático e semântico. A concordância decorrente das flexões, portanto, demonstra que os termos “encontram-se”, de acordo com essa visão, inequivocamente, relacionados.

Muitos estudos realizados, quer seja pelos dialetólogos do século passado, quer pelo viés da sociolinguística, atestam a variação da concordância nominal e verbal no português do Brasil. Apesar disso, autores de gramáticas continuam prescrevendo usos fundamentados, exclusivamente, da tradição gramatical escrita e que se afiguram obsoletos no trato cotidiano.

Caberá à sociolinguística determinar em que frequência se processa tal variação no português do Brasil e, em especial, no português popular, como veremos a seguir.

2.2. Concordância nominal de número: perspectiva sociolinguística⁷¹

Os estudos sociolinguísticos servem de base não só para discutir a variação e mudança, mas sinalizam para a reconstrução da história da formação do português do Brasil, especialmente o popular, alvo de nosso estudo. É notório que a concordância nominal de número no interior do sintagma nominal, sob o suporte teórico-metodológico da teoria variacionista, tem merecido, no Brasil, amplas discussões, sobretudo, no que diz respeito às origens do português falado. Nesse sentido, dentre outros trabalhos, temos conhecimento dos primeiros desenvolvidos por Antony Julius Naro e Miriam Lemle (1976), Lemle e Naro (1977). Traba-

⁷¹ No âmbito de nosso estudo, utilizamos trabalhos pioneiros como os de Scherre (1988), Carvalho (1997) e Lopes (2001), bem como estudos recentes, como o realizado por Martins (2013). Tais estudos, pautados no aparato teórico-metodológico da teoria variacionista de cunho laboviano, são fundamentais para estabelecer reflexão sobre a concordância de número no sintagma nominal.

hos esses realizados no Rio de Janeiro, inicialmente com quatro (4) informantes e, posteriormente, ampliado para vinte (20). É relevante lembrar o contexto desses estudos: época do curso de alfabetização de adultos, antigo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

3. Agentes históricos formadores da comunidade de fala

A fim de compreendermos como está configurado o português popular em Vitória da Conquista, tomaremos, como agentes sociais, o elemento indígena, o negro africano e o europeu.

Os cronistas até o início do século XIX mantêm a configuração social do povoado como: fazendeiros, uma camada de homens livres, índios escravizados e/ou domesticados e africanos escravizados. E, com o passar do tempo, vai diminuindo gradativamente a incidência de "índios domesticados", que depois desaparecerão, mesmo com os aldeamentos que foram criados a exemplo do existente no distrito de Verruga. (MEDEIROS, 1977a, p. 9)

Sousa (2001, p. 93), após relatar a trajetória dos indígenas na região e as ações dos colonizados em especial a de João Gonçalves da Costa, conclui que, ainda, há uma responsabilidade por parte dos historiadores em resgatar fatos e de reconstituir o processo de formação da cidade de Vitória da Conquista, pois a edificação da cidade se dá sob a égide da valentia de seu fundador e do genocídio da população nativa.

Em relação ao negro africano, Medeiros (1977b, p. 9) afirma que o número de escravos com o passar do tempo aumentou, isto é: "Em 1875, o número de escravo ascendia à cifra de 1817, número elevado para uma região de pecuária" e, de acordo com o mesmo autor, deu-se devido à falência da exploração do minério de Rio de Contas. Por isso, quando da abolição da escravatura houve uma forte reação dos proprietários de escravos da região como fica claro nos pronunciamentos dos vereadores da Câmara da "Imperial Vila da Victoria", em que "apenas um vereador defende a legalidade e justiça da Lei Áurea". (MEDEIROS, 1977b, p. 9)

Na região do sudoeste baiano, podemos observar marcas do processo constitutivo da comunidade de fala, permeado pela presença de diversos agentes. Entre eles, as "bandeiras" coloniais, índios, escravos, tropeiros e, posteriormente, os trabalhadores que construíram a Rio-Bahia, com a expansão do comércio, com a expansão da monocultura do café e,

por fim, como polo educacional. Todos os agentes aqui enumerados representam significativamente a construção da sócio-história do português popular do município em análise.

4. *Nossos dados e discussão*

O presente estudo tem como *corpus* a fala de informantes com escolarização precária que integram a comunidade de fala de Vitória da Conquista, segunda maior cidade do interior da Bahia.

O *corpus* do Português Popular de Vitória da Conquista (PPVC)⁷² é composto de 24 inquéritos, dentre os quais, selecionamos 12 informantes que, com suas histórias, permitiram que dados linguísticos do fenômeno da concordância nominal fossem colhidos.

Vale lembrar que a constituição da comunidade de fala de Vitória da Conquista (BA) está relacionada, inicialmente, à colonização portuguesa, resultado de um movimento expansionista com conseqüente dizimação dos primeiros habitantes da terra. A fora isso, um dado importante dessa pesquisa diz respeito à constituição desse *corpus*: bairros populares, a saber, Jurema, Nova Cidade e Vila Serrana.

Na perspectiva da análise mórfica, a qual assumimos em nosso estudo, o pesquisador interessa-se por estudar os elementos constituintes da estruturação sintagmática nominal a fim de descortinar que condicionantes estariam agindo para a realização da concordância (entendida como “solidariedade” entre os constituintes).

Seguindo a perspectiva mórfica ou atomística, submetemos as ocorrências à análise dos seguintes fatores condicionantes: a) Posição linear do constituinte; b) Posição do constituinte com referência ao núcleo do sintagma nominal; c) Classe gramatical do constituinte; e d) Saliência fônica.

Em relação aos condicionamentos sociais ou variáveis sociais, consideramos no âmbito de nossa análise, os seguintes fatores: a) Faixa etária; b) Sexo (ou gênero); c) Estada fora da comunidade; d) Nível de le-

⁷² Constituído pelo Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e Sociofuncionalismo (UESB), transcrito pelo recurso grafemático, sendo suas ocorrências codificadas pela chave de codificação do Projeto Vertentes (UFBA), esse *corpus* tem oportunizado o desenvolvimento de outras pesquisas sob princípios sociofuncionalistas e da sociolinguística.

tramento; e Exposição à mídia.

Após extrairmos do corpus do PPVC 2.979⁷³ ocorrência de estruturas pluralizáveis, submetemos os dados codificados ao programa estatístico GOLDVARB. Foram encontradas um total de 2.979 ocorrências das quais, numa análise mórfica, 1.708, ou seja 57,3% apresentaram marcas de concordância; enquanto 1.271, ou seja, 42,7% não apresentaram marcas de concordância entre os elementos formadores do sintagma nominal. Duas variáveis sociais não foram consideradas relevantes pelo programa estatístico GOLDVARB: estada fora da comunidade e exposição à mídia.

No tocante à faixa etária, os jovens (Faixa I: 25 a 35 anos – com peso relativo 0.58) tendem a apresentar as marcas de concordância, do que os falantes mais velhos. O peso relativo demonstra, portanto, uma tendência à aquisição das marcas, demonstrando que o imperativo da urbanidade altera não apenas o quadro socioeconômico de uma comunidade, mas também os padrões linguísticos.

A variável sexo (também referenciada pela literatura como “gênero”) foi selecionada como significativa pelo programa estatístico – GOLDVARB. Quanto à aplicação da regra concordância nominal de número na variável sexo, as mulheres aplicam-na, considerando um peso relativo igual a 0.57 contra 0.41 do sexo masculino.

No tocante ao nível de letramento, dada a pesquisa cujo recorte é o português popular, requer do pesquisador atenção aos estágios de aprendizagem de leitura e escrita.

- a) 1 a 2 anos;⁷⁴
- b) 3 a 4 anos;
- c) 5 anos.

Os dados de nossa pesquisa demonstram que a quantidade de anos de letramento influencia a alteração das estruturas usadas na realização

⁷³ Foram excluídas as ocorrências formadas por locuções prepositivas (às duas), seguindo orientação de Scherre (1988), bem como as ocorrências em que a tradição facultava o uso do plural ou do singular (um tanto de menino/meninos). Além disso, não foram considerados os casos em que o núcleo do sintagma nominal é invariáveis (ônibus).

⁷⁴ Não foram encontrados informantes que não tenham se submetido a, pelo menos, um ano de escolaridade, graças aos inúmeros projetos públicos em favor do letramento das classes populares.

da concordância nominal, como podemos verificar, a seguir.

Aplicação da regra concordância nominal de número na variável nível de letramento:

- a) 1 a 2 anos de letramento – peso relativo (.44);
- b) 3 a 4 anos de letramento – peso relativo (.49);
- c) 5 anos de letramento – peso relativo (.59).

A partir dos dados, podemos perceber que há uma tendência à concordância se comparamos o aumento dos anos de letramento, considerando o peso relativo.

5. *Considerações finais*

Creemos que o português popular do Brasil tem sua origem ligada ao modelo de colonização brasileiro que, ao longo dos séculos, privilegiou a propriedade rural, a agricultura de subsistência e a divisão espacial baseada em atividades econômicas agropastoris.

Frente aos dados apresentados, podemos afirmar que estamos observando uma mudança em curso no sentido não na perda das marcas, mas na aquisição e tal processo estaria sendo influenciado, não apenas por fatores estruturais já expostos, mas por fatores sociais, já que está havendo alteração do *status quo* do município que passa por um processo de desenvolvimento urbanístico e econômico.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, S. S. de F. Sociolinguística e sócio-história do português falado em Feira de Santana. In: LOPES, N. S.; BULHÕES, Lígia P. L.; CARVALHO, Cristina S. *Sociolinguística: estudos da variação, da mudança e da sócio-história do português brasileiro*. Sociolinguística paramétrica e sociofuncionalismo. Feira de Santana: UEFS, 2013.

ARAÚJO, S. S. de F. *A concordância verbal no português falado em Feira de Santana – BA. Sociolinguística e sócio-história do português brasileiro*. 2014. 339 f. Tese (Doutorado em Linguística). – Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

BECHARA, E. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. rev. e ampl. 14. reimpr. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

CARVALHO, H. M. *Concordância nominal: uma análise variacionista*. 1997. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa). – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa.

CASTILHO, A. T. de. *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2010.

GUIMARÃES, M. A. de S.; SILVA, J. A. A da; SOUSA, V. V. Pelo Sertão da ressaca: Vitória da Conquista – Nova Cidade, um resgate histórico. In: COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO, 10., 2013, Vitória da Conquista. *Anais...* Vitória da Conquista: Edições UESB, 28 a 30 de agosto de 2013. Disponível em:

<<http://periodicos.uesb.br/index.php/cmp/article/viewFile/3244/2947>>.

Acesso em: 07-2014.

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

LEMLE, M.; NARO, A. J. *Competências básicas do português*. 1977. Relatório final de pesquisa apresentado às instituições patrocinadoras Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e Fundação Ford.

LOPES, N. da S. *Concordância nominal, contexto linguístico e sociedade*. 2001. 408 f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística). – UFBA, Salvador.

LUCCHESI, D. *A variação na concordância de gênero em uma comunidade de fala afro-brasileira: novos elementos sobre a formação do português popular do Brasil*. 2000. Tese (Doutorado em Linguística). – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

MARTINS, F. *Variação na concordância nominal de número na fala dos habitantes do Alto Solimões (Amazonas)*. 2013. 309 f. Tese (Doutorado em Linguística). – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MEDEIROS, R. H. de A. Aspecto urbano de Conquista através da história. *O Fifó*, Vitória da Conquista, 11 out. 1977a, p. 7-9.

_____. O processo histórico conquistense – traços gerais. *O Fifó*, Vitória da Conquista, 9 nov. 1977b, p. 9.

MEILLET, Antoine. *Linguistique historique et linguistique générale*. Paris: Honoré, 1958, vol. 1.

NARO, A. J.; LEMLE, M. Syntactic diffusion. In: STEEVER, S. B. et al. (Eds.). *Papers from the parasession on diachronic syntax*. Chicago: Linguistic Society, 1976.

SCHERRE, M. M. P. *Reanálise da concordância nominal em português*. 1988. Tese (Doutorado em Linguística). – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

SILVA, J. A. A. da; SOUSA, V. V. Pelo “Sertão da Ressaca”: contribuições para a compreensão da sócio-história do Português Popular do Brasil. *Tabuleiro de Letras. Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens da Universidade do Estado da Bahia (UNEB)*. Departamento de Ciências Humanas (DCH), Salvador, n. 6, p. 1-16, jun. 2013.

SOUSA, M. A. S. de. *A conquista do sertão da Ressaca: povoamento e posse da terra no interior da Bahia*. Vitória da Conquista: UESB, 2001.

WEINREICH, U.; LABOV, W.; HERZOG, M. I. Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística. Trad.: Marcos Bagno; revisão técnica Carlos Alberto Faraco; posfácio de Maria da Conceição A. de Paiva, Maria Eugênia Lamoglia Duarte. São Paulo: Parábola, 2006.

**VOZES EXILADAS:
PELAS RUAS DAS MEMÓRIAS NAS CRÔNICAS DE ONDJAKI**

Marcos Machado Miranda (UVA)

mirandamrcs@gmail.com

Maria Cristina de Oliveira Prates (UVA)

RESUMO

Percorrer o território ficcional construído pela literatura africana é confrontar-se com numerosos vales e abismos de onde ecoam as vozes daqueles que, durante séculos, foram extirpados de sua própria identidade, aos quais foi imposto um passado inventado, aprisionando-os aos grilhões da dominação imperialista. Revisitar esse território agora, no século XXI, transitando por tais espaços- encharcados de poesia e memória-, é uma experiência visceral, na qual nos deparamos com um povo em busca de sua própria cultura. É, acima de tudo, abrir os olhos, enxergar a melodia e ouvir a vivacidade das cores pulsantes- os traços marcantes da mais genuína africanidade. Nesse sentido, este trabalho pretende, a partir de crônicas do livro *Os da Minha Rua*, do angolano Ondjaki, explorar o universo ficcional angolano, confrontando-se com questões ligadas, principalmente, ao silêncio, ao tempo e à memória- da África e de todos nós.

Palavras-chave: Literatura africana. Africanidade. Crônica. Ondjaki.

1. Introdução

Percorrer o território ficcional construído pela literatura africana é confrontar-se com numerosos vales e abismos de onde ecoam as vozes daqueles que, durante séculos, foram extirpados de sua própria identidade, aos quais foi imposto um passado inventado, aprisionando-os aos grilhões da dominação imperialista. Revisitar esse território agora, no século XXI, transitando por tais espaços- encharcados de poesia e memória-, é uma experiência visceral, na qual nos deparamos com um povo em busca de sua própria cultura. É, acima de tudo, abrir os olhos, enxergar a melodia e ouvir a vivacidade das cores pulsantes- os traços marcantes da mais genuína africanidade. Nesse sentido, este trabalho pretende, a partir de crônicas do livro *Os da Minha Rua*, do angolano Ondjaki (2007), explorar o universo ficcional de Angola, confrontando-se com questões ligadas, principalmente, ao silêncio, ao tempo e à memória- da África e de todos nós.

As propriedades físicas – plurais e heterogêneas – compõem um cenário diverso de paisagens ficcionais e insemینam inúmeras sensações: o isolamento e a devastação desértica convivem de forma harmoniosa e

pacífica ao lado da riqueza natural dos mistérios às sombras das árvores e das cachoeiras. A grandiosidade geológica do continente, então, ressalta a miudeza do ser humano e é, a partir desse cenário, que surgem as pluralidades sinestésicas: sons, cores, cheiros. Nele, o movimento melódico num ritual secular de dança une-se às vozes sábias dos *Griots*, que contam e recontam suas narrativas através dos séculos, pois é na tradição oral que essa literatura encontra seu porto seguro. Para Duarte (2011, p. 25): “Nas sociedades tradicionais africanas, as narrativas orais configuram os pilares onde se apoiam os valores e as crenças transmitidas pela tradição e, simultaneamente, previnem as inversões éticas e o desrespeito ao legado ancestral da cultura”. Ainda para a autora, a oralidade é fonte preciosa, oferecendo dados de um registro de memória.

Em África, todavia, o silêncio predomina. A paz é a destruição. O contraponto dialético da musicalidade é, sim, o cessar de qualquer barulho. Quando a música chega ao fim, quando o som das bombas explodidas se transforma em eco e, quando o grito dos inocentes emudece, resta o Nada. A imagem do grito mudo desse povo vitimado pela barbárie emana, ao mesmo tempo, uma sensação de desespero e de solidão.

O silenciar dessas inúmeras vozes, portanto, é uma questão que pode ser observada no *constructo* ficcional d’*Os da Minha Rua* quando, a partir da equação espaço/infância/memória, o autor reconstrói o espaço de uma Angola dos anos 80, exilada em si própria. O primeiro componente desse trinômio concerne aos aspectos imagológicos da estrutura discursiva, por meio da qual o leitor é conduzido àquela determinada cultura, tão distante- e, ao mesmo tempo, tão próxima- da brasileira. Nos dois últimos – infância e memória –, trabalha-se a construção da identidade, pelo ângulo peculiar da subjetividade infantil. Quando articulados, esses elementos tornam notórias a riqueza e a particularidade dessas pequenas histórias.

Ondjaki pega o leitor pelas mãos e o conduz até as esquinas do passado pelas ruas e pelas casas de um tempo antigo, espaços que se tornam tão familiares a todos nós – afinal, nossas experiências são sensoriais, basta lembrar de Proust que, com seu eu literário, teceu as mais de 3.000 páginas memorialistas do seu *Em Busca do Tempo Perdido*, a partir de uma simples Madeleine e uma xícara de chá. Nosso passado, então, se materializa e se faz presente a partir de um cheiro que lembra a casa da avó ou das simples melodias de uma música de ninar, por exemplo.

Nessa busca pelos aspectos sensoriais das experiências, o autor dá

sentido, com esses pequenos textos, à própria vida- dele e de todo um povo, marcado pelos conflitos e muitas perdas, a partir das quais emerge a esperança. Afinal, todo adeus traz consigo a esperança tímida e escondida de um reencontro- que nem sempre acontece:

Eu acho que nunca cheguei a dizer a ninguém, talvez só mesmo à Romina, mas na minha cabeça eu sempre escondia esse pensamento: as despedidas têm cheiro. E não é cheiro bom tipo chá de caxinde, ou as plantas a darem ares duma primeira respiração na frescura da manhã, entre silêncio e cacimbos molhados. Não. Despedida tem cheiro de amizade cinzenta. Nem sei bem o que isso é, nem quero saber. Não gosto mesmo de despedidas. (ONDJAKI, 2007, p. 119)

São, então, as despedidas que têm cheiro, o passado que tem sons, o presente que tem cores. A multiplicidade estruturada por meio dessas micronarrativas que se entrecruzam e se bifurcam faz ressurgir, nas esquinas de uma memória esquecida, a melancólica imagem de uma ino-cência perdida. Na busca por espaços recombinados, a ficção histórica traça múltiplas trilhas poéticas, que resgatam, na vida presente, o passado. É nesses entrecruzamentos, (re)construídos por Ondjaki, que se vê emergir do relato o universo angolano do século XX, no qual, em busca de uma identidade estilhaçada, ouvem-se as melodias silenciosas das vozes nômades – nossas e de um outro – que habitam em nós mesmos.

2. *Recuo teórico*

No plano da articulação teórica, identifica-se, nos pensamentos de Theodor Adorno e de Stuart Hall, as principais fontes de orientação deste estudo: de um lado, a partir do horror em Auschwitz- e em todas as zonas de atuação nazista- as premissas adornianas instigam o debate sobre a (im)possibilidade do ressurgimento de um universo lírico após a barbárie. Do outro lado, pode-se ver, em Hall, uma tentativa de compreender a pluralidade cultural – estilhaçada – na pós-modernidade, à luz dessas sociedades historicamente segregadas e excluídas.

Nesse caso, pela perspectiva de Adorno, vê-se o papel da obra de arte no sentido de facilitar a compreensão de um determinado contexto histórico-cultural, para além do que diz a historiografia; por meio da obra de arte, pode-se chegar à linha limítrofe entre ficção e realidade, contribuindo, então, para uma visão mais completa desse cenário. Sobre isso, diz: "Obras de arte, entretanto, têm a grandeza unicamente em deixarem falar aquilo que a ideologia esconde. Seu próprio êxito, quer elas queiram não, passa além da falsa consciência". (ADORNO, 2003, p. 68)

Esse lirismo da poesia – e da arte de modo geral – pode, sim, contribuir para o ressurgimento de uma autopercepção do sujeito acerca da própria cultura. Em meio a verdades rompidas e fragmentadas na atualidade, a pergunta “quem sou eu?” nunca fez tanto sentido. Portanto, é no poético que se pode encontrar uma das diversas formas dessa representação. Ainda sobre isso, Adorno esclarece:

A idiosincrasia do espírito lírico contra a prepotência das coisas é uma forma de reação à coisificação do mundo, à dominação de mercadorias sobre homens que se difundiu desde o começo da idade moderna e que desde a revolução industrial se desdobrou em poder dominante da vida. (ADORNO, 2003, p. 69)

Com base nisso, inclusive, percebe-se, em Ondjaki, as diversas formas de uma expressividade subjetiva, por meio de um tom quase que confessional a partir do resgate dessas experiências passadas. Afinal, a partir das desilusões com o mundo exterior, o narrador se volta para dentro de si e explora, pelas linhas, mecanismos para dar forma à experiência. Segundo a professora Lúcia Helena Vianna (2004, p. 174):

Nem todo ato de escrever é obrigatoriamente solitário, mas o diário é a escrita da solidão: o indivíduo está a sós consigo mesmo, naquele intervalo de silêncio. Cessam os ruídos da vida ativa e todas as ações, que antes agitaram o dia, dão lugar apenas ao ato de registrar pela escrita o que a mente agora repassa e elabora, construindo algum saber sobre a experiência vivida.

Em *Os da Minha Rua*, não temos um diário, é claro, mas temos pequenas histórias que aguçam os sentidos dos leitores- principalmente, a audição- para ouvir o som das vozes exiladas daqueles que, durante muito tempo, tiveram suas vozes privadas de si. Essa questão do exílio, aliás, traz consigo a força melancólica daqueles que querem, no fundo, se encontrar:

A questão do exílio, fator cultural, está presente nos textos que remetem à experiência melancólica do desterrado, de forma sofrida, única e irreparável. Os ditos males da ausência ou mesmo o banzo do exilado aponta também para uma leitura de suporte psicanalítico, dado o caráter eminentemente do exilado, que vive a perda do objeto de desejo, cujo trabalho de elaboração perpetua-se instalando um estado melancólico de esvaziamento do eu. (DUARTE, 2011, p. 16)

Então, nesse processo de se desenraizar, para suplantar a dor da perda, e retornar às origens pelo viés lírico-poético, tem-se uma sólida tentativa para a construção do sentimento de africanidade. No caleidoscópico cultural da pós-modernidade, urge (re)pensar o lugar de pertencimento, para que, assim, ratifiquem-se a pluralidade e as diversas identidades, antes estilhaçadas, no contexto pós-colonial.

É nesse momento em que as reflexões sobre a diáspora, promovidas do Stuart Hall, vêm à tona, juntamente com tal procura; ele é um dos primeiros a questionar esse espaço de uma determinada cultura- que, para ele, é algo visto como uma “interação mútua de todas as práticas sociais” (HALL, 2013, p. 133) – até então esquecidas e negligenciadas durante tanto tempo, resgatando, então, por meio de seu discurso teórico, as vozes daqueles que lutam por tal reconhecimento. Para o teórico, a alternativa não é apegar-se a modelos fechados, unitários e homogêneos de pertencimento cultural, mas abarcar os processos mais amplos o jogo da semelhança e da diferença que estão transformando a cultura no mundo inteiro. Esse é o caminho da diáspora, que é a trajetória de um povo moderno e de uma cultura moderna. (2013, p. 47)

Com essas articulações, então, espera-se entender que a tríade história-cultura-literatura ganha força no contexto sociocultural da pós-modernidade, principalmente no que que concerne à luta pela libertação africana- agora, não apenas das amarras do colonialismo, e sim das raízes históricas do preconceito e da intolerância.

3. História, literatura e memória

Dos 22 contos que compõem *Os da Minha Rua*, dois especificamente chamam atenção especial e servirão de âncora para a análise proposta: *O Portão da Tia Rosa* e *Nós Choramos pelo Cão Tinhoso* – ambos por serem pontos de convergência do trinômio que dá título a esta etapa: reúnem e mesclam, por meio da literatura, aspectos ligados à história e à memória do autor e do país.

Em *O Portão da Tia Rosa*, um dos contos do livro, Ndalú, o personagem principal, fará uma descoberta: a da perda. Levado pelos pais até a casa dos tios Rosa e Chico – figuras recorrentes na obra –, local onde ele passava as tardes ouvindo discos do Roberto Carlos com as primas e brincando, o menino encontra o lugar vazio. Tia Rosa e Tio Chico ficaram no passado. Confrontar-se com essa realidade- e ter que aceitá-la- é o processo ao qual o menino é submetido nesse conto.

O motivo da ausência do casal não é explicado, provavelmente porque o interesse do autor seja despertar nos leitores a compreensão do que significa o vazio que a falta de pessoas amadas deixa na vida daquelas que ficam. A opção que Ondjaki faz é a do silêncio. E o silêncio na casa visitada no tempo presente do conto é, a todo o momento, compara-

do com os sons que povoavam o passado do menino Ndalú: “Nem vozes, nem barulhos da vizinhança. Nada” (ONDJAKI, 2007, p. 98); “Quase ouvi de novo a voz da tia Rosa” (*Idem, ibidem*) ou ainda “(...) e lá dentro, a gaiola enorme das rolas não tinha rolas” (*Idem*, p. 96), observa o narrador ao se lembrar das rolas que ele e a tia alimentavam e que “faziam cócó” (exemplo da oralidade do autor, assim como “ti Chico”, maneira como a tia Rosa chamava o marido). A audição, sem dúvida, é o sentido.

O Portão da Tia Rosa aborda um momento de transição na vida de Ndalú. A infância ingênua e despreocupada fica naquela casa, ele precisa despedir-se dela: “Também não entendia aquela vontade de chorar, mas achei que estava a entrar num lugar frio apesar do sol que fazia” (ONDJAKI, 2007, p. 96). Mas, tratando-se de um conto da literatura angolana, é impossível não traçar um paralelo com a história daquele país. Essa Angola, então, – a da infância – é uma nação com um projeto revolucionário em andamento, mas a Angola do adulto não será assim. Será a Angola da distopia, do sentimento de descrença depois que as lutas acabaram cedendo lugar a uma nação mergulhada na corrupção política.

Já com *Nós Choramos pelo Cão Tinhoso*, o autor espacializa a memória e cria um dialogismo entre as ficções angolana e moçambicana, ao trazer à cena o emocionante conto *Nós Matamos o Cão Tinhoso*, de Luís Bernardo Honwana, autor do 3º paradigma no projeto literário de Moçambique. Na Luanda de Ondjaki, uma turma da oitava classe, com 52 alunos, se depara com essa leitura, proposta pela professora camarada de português.

No texto de Honwana (2000), o cão era um pária, silencioso e resinado, isolado de si e de todos, cujas marcas de sofrimento eram tão físicas, quanto psicológicas:

O Cão-Tinhoso tinha a pele velha, cheia de pelos brancos, cicatrizes e muitas feridas, e em muitos sítios não tinha pelos nenhuns, nem brancos nem pretos e a pele era preta e cheia de rugas como a pele de um gala-gala. Ninguém gostava de lhe passar a mão pelas costas como aos outros cães.

Aqui, então, em vez dos sons, prevalece a força do olhar – do cão e do menino:

O Cão Tinhoso olhava-me com força. Os seus olhos azuis não tinham brilho nenhum, mas eram enormes e estavam cheios de lágrimas que lhe escorriam pelo focinho. Metiam medo aqueles olhos, assim tão grandes, a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer. Quando eu olhava agora para dentro deles, sentia um peso muito maior do que quando tinha a corda a tremer de tão esticada, com os ossos a querer fugir da minha mão e

com os latidos que saíam a chiar, afogados na boca fechada. (2000, p. 21)

Ao eco dos tiros que reverberam pelas páginas, ouvi-se, também, um som triste e melancólico do choro.

São as mesmas lágrimas que chegaram até o conto de Ondjaki e expressaram o sentimento catártico da turma em relação ao triste fim do pobre cão. Mas, na oitava classe, era proibido chorar. Terminada a leitura, então, “houve um silêncio como se tivessem disparado bué de tiros dentro da sala de aulas”. O menino fechou o livro e olhou para o céu. Era o silenciar das vozes dele, dos meninos e de todos nós.

4. Considerações finais

“Antigamente as pessoas eram de pessoas de chegar. Não sabíamos fazer despedidas”, eram palavras da avó Catarina, citadas por Ondjaki ao início do conto derradeiro *Palavras para o Velho Abacateiro*, um dos mais emblemáticos do livro, pois nos mostra o decisivo e insólito momento em que “no corpo de criança um adulto começou a querer aparecer”. (ONDJAKI, 2011, p. 137)

Por meio dessa breve e simbólica viagem a Luanda recriada por essa coletânea, foi possível perceber a importância da literatura africana e, também, a força por meio da qual ela se manifesta nessas linhas poéticas. Atendo às pistas oferecidas pelo construto narratológico, pode-se ouvir sons, sentir cheiros e recriar imagens de uma infância que, no fundo, faz parte de todo nosso imaginário. Nas palavras do próprio menino:

Parei, quieto, a escutar as trepadeiras, as árvores, um buzina, algumas vozes, o cão do Bruno a ladrar tão longe e o barulho da caneta da minha irmã mais velha a escrever os pensamentos dela de domingo à tarde quando chove em Luanda, o que não se ouvia era o gritinho dos filhos desses pássaros que eu não disse mas são andorinhas, eles deviam estar a tremer de frio e de medo, todo mundo sabe, as andorinhas são como gatos, não gostam nada de chuva (...) por ali, todas as vozes da tarde, da chuva, da trepadeira, das árvores, entravam pelo meu quarto para me dar sinais estranhos. (ONDJAKI, 2011, p. 141)

Nesse amálgama de sentidos, vamos, pouco a pouco, também nos perdendo por essas vielas tortuosas do passado. Essa chuva que cai fina, ao final do livro, é, também, o cair das lágrimas ao de se deparar com a mudança, com as perdas e com as despedidas, sempre tão temidas pelo narrador. Para ele, o mundo daquele momento tinha cheiro de terra molhada e o terrível cheiro das despedidas, que o lembram fantasmas mu-

jimbeiros que dizem segredos do futuro soprados no ouvido de criança.

Deitado perto da avó- a antítese perfeita-, o menino observa o vararoso andar das lesmas no quintal, de um lado para o outro. “Não se onde é que as lesmas sempre vão, avó”. Na resposta emblemática, que serve de conforto ao nomadismo que reside fundo em todos nós, emerge depois de um longo silêncio, a resposta da avó: “Vão para casa, meu filho. Uma casa está em muitos lugares. É uma coisa que se encontra”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. *Notas de literatura I*. Trad.: Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades, 2003.

DUARTE, Zuleide. *Outras Áfricas*: elementos para uma literatura da África. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/Massangana, 2012.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Organização de Liv Sovik. Trad.: Adelaine La Guardia Resende. 2. ed. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

HONWANA, Luís Bernardo. *Nós matamos o Cão Tinhoso*. 5. ed. Lisboa: Afrontamento, 2000.

ONDJAKI. *Os da minha rua*. 4ª reimpr. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2011.

VIANNA, Lúcia Helena. Lúcio Cardoso, o sujeito excêntrico. *Gragoatá: Revista do Programa de Pós-graduação em Letras*. Niterói: Eduff, n. 17, 2004.

**WORLD ENGLISH EM MANHATTAN CONNECTION:
UMA ANÁLISE DOS ANGLICISMOS
NA LINGUAGEM TELEVISIVA**

Giselle Vasconcelos dos Santos Ferreira (UEMS)

garotagramatica@yahoo.com.br

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

RESUMO

O presente trabalho aborda o inglês como uma língua franca utilizada nos encontros multinacionais de negócios, em feiras internacionais de comércio, nos encontros políticos ou esportivos, nas recepções de hotéis e nos aeroportos mais movimentados do mundo e assim por diante. Essa língua utilizada por milhares de pessoas ao redor do mundo com os mais diferentes propósitos é intitulada por Kanavillil Rajagopalan (2003) como *World English*, um fenômeno linguístico que tem crescido exponencialmente e que se revela como produto econômico, político e cultural inclusive no Brasil. Hoje, o inglês é uma língua que atravessa fronteiras e aos poucos incorpora o seu léxico no português em um fenômeno comum em todas as línguas: o empréstimo linguístico. O objetivo deste artigo é analisar os fragmentos da língua inglesa empregados nas falas dos jornalistas do programa *Manhattan Connection*, transmitido pelo canal Globo News direto de Nova York.

Palavras-chaves: World English. Manhattan connection. Empréstimo linguístico.

1. Introdução

Designar o inglês atualmente, em um mundo globalizado, onde esse idioma revela-se como um produto cultural, político e econômico, utilizado por milhões de pessoas ao redor do mundo é algo controverso entre alguns pesquisadores.

Língua internacional, mundial, multinacional, franca, global, enfim, várias são as nomenclaturas utilizadas e neste trabalho deu-se preferência para o termo *World English* utilizado por Rajagopalan (2011) para nomear esse idioma usado nos mais diversos propósitos comunicativos entre as nações no mundo inteiro.

Importar termos ou fazer empréstimos linguísticos é um processo que ocorre com muita frequência entre as línguas. Com a expansão do inglês como língua franca ou *World English*, esta tem distribuído o seu vocabulário pelos vários continentes do mundo em um fenômeno linguístico pesquisado por vários linguistas.

Quando uma unidade estrangeira incorpora em uma língua, ela muitas vezes sofre transformações e também deixa marcas que acabam modelando o conjunto lexical da língua receptora. Algumas, já incorporadas ao léxico de um idioma como é o caso de *stress* que passou a ser escrito estresse no português, já formou até derivados como estressar, outros mudam seu sentido com o uso e outros até deixam de ser usados.

Antenado com esse processo de globalização e com a forte influência americana e conseqüentemente do inglês, o jornalista Lucas Mendes concretizou um projeto e produziu um programa de reportagens internacionais com conexões em diferentes países. *Manhattan Connection* é o nome desse programa que foi lançado em 1993 e hoje é transmitido pelo canal a cabo Globo News. Destinado a um público específico o programa usa e abusa de palavras e termos da língua inglesa de forma criativa e inovadora nos diálogos inteligentes e bem-humorados entre os jornalistas, apresentadores e convidados sobre os assuntos que foram destaque durante a semana no Brasil e no mundo.

As perspectivas do uso dos anglicismos empregados nas falas dos apresentadores do programa *Manhattan Connection* serão analisadas neste trabalho confirmando que os vocábulos incorporados ou não ao léxico do português contribuem para o enriquecimento do nosso idioma não alterando o sistema da língua portuguesa.

2. *World English – o inglês como língua franca no mundo*

Durante o Império Romano, o latim, língua oficial, apresentava duas modalidades: uma clássica, utilizada pelas classes sociais mais elevadas principalmente na literatura, caracterizada pelo apuro do vocabulário e pela elegância do estilo. A outra modalidade do latim é o chamado popular ou vulgar, falado pelas classes inferiores da sociedade romana constituída de soldados, comerciantes, agricultores etc.

Durante as invasões romanas, que chegou a ocupar a Europa, o norte da África e a Ásia, a língua levada aos povos conquistados era o latim vulgar. Levado inicialmente pelos soldados e intensificado pela instalação de comerciantes e colonos nas terras conquistadas, o latim vulgar era assimilado de maneira lenta e gradual, constituído de lexemas do uso cotidiano. O latim vulgar era segundo Coutinho (1976, p. 30) “uma espécie de denominador comum, que se sobrepunha às gírias das várias profissões, como instrumento familiar de comunicação diária.” Sendo assim

o latim foi imposto e aceito pelos povos conquistados com certa facilidade pelo fato de ser o latim a língua do povo vencedor dotado de poder militar e econômico.

Na contemporaneidade, a língua que é considerada como global e utilizada por vários falantes no mundo inteiro é o inglês. Há uma analogia entre o latim e o inglês, porém até certo ponto. Segundo Rajagopalan (2011, p. 47) “Com certeza, o latim vulgar aponta para o modo como o inglês está expandindo no mundo hoje em dia numa velocidade jamais vista na história da humanidade”.

Dominado por quase dois terços da população do planeta nos mais variados níveis de proficiência, o inglês alcançou esse *status* graças ao poder e influência que os Estados Unidos exercem sobre o mundo na economia, na tecnologia, na política e na cultura. Após a Segunda Guerra mundial na primeira metade do século XIX, os Estados Unidos emergiram desse conflito como uma superpotência e a partir de 1945 a televisão e o cinema contribuíram levando a uma plateia internacional a cultura e o modo de vida americano. As chamativas e interessantes propagandas divulgaram a força econômica americana e favoreceu a expansão do inglês pelo mundo.

Atualmente a sociedade global experimenta uma nova ordem linguística onde o inglês proporciona poder linguístico para aquele que o domina possibilitando “transpor os portões linguísticos para os negócios internacionais, tecnologia, ciências e viagens globais”. (SIQUEIRA, 2011, p. 88)

Como produto cultural e econômico, o inglês utilizado nas mais diferentes situações de comunicação no mundo, recebe várias denominações tais como língua internacional, global, multinacional, etc. A nomenclatura língua franca é a mais utilizada e conceituada por Seidlhofer (*apud* CALVO & EL KADRI, 2011, p. 7) como

Um sistema linguístico adicional que serve como meio de comunicação entre falantes de diferentes línguas maternas, ou uma língua pela qual os membros de diferentes comunidades de fala podem se comunicar entre si, mas que não é a língua materna de nenhum deles – uma língua que não tem falantes nativos.

Sendo a língua franca um idioma utilizado por falantes que não compartilham a mesma língua materna e que funciona como uma segunda língua por todos que a utilizam, ela apresenta em sua composição plurilinguística uma característica de natureza híbrida ou como diz Rajago-

palan (*apud* SIQUEIRA, 2011, p. 90) “é uma mestiçagem linguística que marca os nossos dias pós-modernos”. Em tese, a língua franca não tem donos, ela pertence a todos que a utilizam, é um bem comum a todos que a utilizam.

Outra denominação utilizada por Kanavillil Rajagopalan para designar esse idioma que atravessa fronteiras despertando sentimentos contraditórios e o termo “*World English*” que segundo Rajagopalan (2011, p. 112) é uma língua falado pelo mundo nas recepções de hotéis, nos aeroportos mais movimentados do mundo, nos encontros multinacionais de negócios, nos encontros esportivos, em feiras internacionais de comércio e assim por diante. A *World English* é um neologismo, um fenômeno linguístico que está em constante transformação e que possui como principal objetivo o desejo de comunicar.

Diante desse cenário onde o inglês alcançou um status de “língua internacional por excelência” (MACKAY, *apud* SIQUEIRA, 2011, p. 91) é interessante observar que nas mais diversas situações comunicativas os falantes não nativos não estão se colocando apenas no papel de “gravador”, reproduzindo o idioma aprendido. Segundo Nault (*apud* SIQUEIRA, 2011, p. 90) os falantes não nativos do inglês “estão reinterprelando, reinventando, redefinindo a língua tanto oralmente quanto na forma escrita” refletindo o hibridismo característico da *World English* utilizado pelas diversas comunidades nos dias atuais.

3. O inglês no Brasil

A influência do inglês na língua portuguesa começou com a vinda do Regente D. João VI e a família Real para o Brasil no início do século XIX, fugindo do bloqueio que Napoleão impôs à Inglaterra. Essa vinda da Família Real ao Brasil teve a ajuda da Inglaterra que passou a ter privilégios comerciais. Alguns anos depois, coma urbanização do Brasil iniciou-se a construção de ferrovias em São Paulo e no nordeste do Brasil a cargo de companhias inglesas chamadas São Paulo RailWay e Great Western of Brasil Railway.

Além das ferrovias, os ingleses também foram responsáveis pela iluminação a gás, pelos primeiros barcos à vapor e pelos telégrafos. A implantação de bondes e da iluminação em São Paulo e Rio de Janeiro ficaram a cargo de outra companhia, a Light and Power do Canadá. Nesse período algumas palavras inglesas foram adotadas pelo português sen-

do utilizadas até hoje como, por exemplo, *football* que se aportuguesou e se transformou em futebol.

No século XX, o Brasil começou a se industrializar-se por influência americana e aderiu a economia de mercado globalizado com a implantação de empresas multinacionais que utiliza a língua inglesa como veículo de comunicação.

O século XXI é marcado pela grande quantidade de palavras na área da informática e tecnologia que se incorporaram a língua portuguesa pela falta de um termo equivalente no português e também pelos produtos da indústria cultural como os filmes e seriados exporta palavras, termos, gírias e também a cultura-americana.

Os valores desse mundo globalizado de expressão inglesa estão cada vez mais presentes no dia a dia dos brasileiros. “Assim não é de se estranhar que o inglês seja hoje em dia uma língua prestigiada, que fornece um número sem precedentes de empréstimos”. (ILARI & BASSO, 2012, p. 140)

Os empréstimos vindos do inglês e adotados pelo português é um fenômeno linguístico que espelha a rápida evolução de uma sociedade globalizada que impulsiona as pessoas e as nações a estar conectadas umas com as outras utilizando essa língua internacional ou a *World English*.

4. Empréstimos e estrangeirismos

Desde quando o ser humano desenvolveu a capacidade de usar a linguagem como instrumento de comunicação, esta não parou mais de se modificar. A mudança em uma língua é um processo constante e natural, que acontece a todo o momento sem que os próprios falantes possam perceber.

Um dos fatores que proporciona mudança linguística em um idioma é o contato com outras línguas que ocorre por meio da proximidade territorial, da colonização de um povo sobre outro ou pelas guerras de conquistas. (CARVALHO, 2009, p. 48)

Ao estabelecer contato com outro idioma, uma língua, principalmente nos eventos de oralidade, acaba se envolvendo em um fenômeno linguístico chamado empréstimo, onde em princípio, nas duas línguas envolvidas ocorrem mudanças lexicais. A esse respeito Carvalho (2009,

p. 45) coloca que

Na relação entre duas línguas, a vizinhança ou coexistência espacial tende a modelar o léxico de uma e de outra por um recorte analógico do mundo objetivo e desta maneira cada língua conserva suas formas fônicas, porém introduz um novo conceito gramatical ou conceitual. Nos contatos esporádicos ou sistemáticos, a interferência, embora em menor grau, está sempre presente.

Descarta-se, assim a noção de língua pura já que qualquer idioma, em qualquer período da história, herdou unidades lexicais de outras línguas. Segundo Silva (2012, p. 316)

Toda língua toma emprestado alguns elementos alógenos seja para nomear realidades típicas de outros países, neste caso toma emprestado o signo e o referente, seja para conferir conotações distintas a unidades já conhecidas em seu léxico.

A unidade lexical emprestada de outras línguas pode ter uma curta duração, sendo utilizada principalmente na fala por um determinado período de tempo em que este vocábulo esteja “na moda”. Outras palavras emprestadas vão sendo utilizadas com tanta frequência que acabam sendo incorporadas no léxico muitas vezes sem que o falante perceba. Muitos gramáticos e linguistas conceituam as unidades vindas de outros idiomas como estrangeirismos. Segundo Alves (2004, p. 77) o estrangeirismo é “o elemento externo ao vernáculo de uma língua” e que não faz parte do conjunto lexical desse idioma. Já o empréstimo ocorre quando esse elemento alógeno passa a fazer parte do léxico de uma língua. Segundo Bechara (2009, p. 599) “estrangeirismo é o emprego de palavras, expressões e construções alheias ao idioma e que a ele chegam por empréstimo tomados de outra língua” como é o caso da palavra *contracheque* que foi substituída por *hollerite* que vem do inglês *hollerith* sofrendo alterações gráficas para se adaptar ao português.

Para Carvalho (2012, p. 30) “o termo empréstimo designa uma palavra estrangeira adotada pela língua”. Em sentido amplo, Silva (2012, p. 316) coloca que os estrangeirismos são sinônimos de empréstimos e que toda unidade lexical que passa a ser usada é classificada como neologismo. Os neologismos por empréstimos podem seguir caminhos diferentes na língua. Eles podem ter uma existência rápida na língua, pode integrar ao léxico da língua receptora com a forma estrangeira como é o caso de *internet*, pode incorporar com mudanças morfológicas como *deletar*, em que foi acrescentado o sufixo AR na palavra *delect*, algo comum aos verbos que entram no português tomando como paradigma a primeira conjugação, ou ainda integrar com uma nova forma na língua

receptora como xampu. (SILVA, 2012, p. 316)

O léxico é a parte dinâmica da língua, “um inventário aberto” (BIDERMAN *apud* SILVA, 2012, p. 321) por onde entram novos itens estrangeiros que refletem o momento histórico do povo que os usam baseado no desejo de imitar aquilo que está na moda, que faz instrumento de inclusão do indivíduo em uma determinada esfera social nessa sociedade globalizada que exige uma competência intercultural de todos aqueles que querem fazer parte desta sociedade que promove, a todo instante conexões entre indivíduos, entre culturas e estruturas sociais distintas.

5. As perspectivas no uso de anglicismos no programa *Manhattan Connection*

Manhattan Connection é um programa considerado inovador na televisão brasileira. Transmitido diretamente de Manhattan na cidade de Nova York, pelo canal a cabo Globo News, aborda temas como política, economia, cultura, entretenimento e outros assuntos de destaque na semana de maneira crítica, inteligente e bem-humorada.

Destinado a um público específico, por ser transmitido por um canal a cabo por assinatura e por abordar assuntos que exigem do telespectador um conhecimento amplo dos acontecimentos do mundo contemporâneo, o programa *Manhattan Connection*, liderado pelo jornalista Lucas Mendes que divide a bancada nos Estados Unidos com Caio Blinder e o apresentador Pedro Andrade, realiza conexões com o Brasil através do economista Ricardo Amorim e com a Itália com o jornalista Diogo Mainardi. Nos diálogos descontraídos e inteligentes, os apresentadores enriquecem suas falas utilizando palavras ou termos da língua inglesa que, muitas vezes, na grande maioria das vezes, não são traduzidos.

O presente trabalho pretende analisar alguns anglicismos utilizados nos diálogos do programa *Manhattan Connection* das edições transmitidas nos dias 20/09/2015, 27/09/2015, 18/10/2015 e 25/10/2015 e verificar como são empregados de acordo com a gramática normativa e baseado nos estudos de Alves (2004)

A grande maioria dos empréstimos lexicais recebidos pelo português se constitui de substantivos e raramente de adjetivos e verbos. Geralmente, o vocábulo emprestado mantém a classe gramatical de origem, como podemos observar na fala de Pedro Andrade que ao ser questionado se era a favor ou contra o fim da gorjeta, utiliza o substantivo *barten-*

der, garçom de bar, profissão que ele exercia no passado: “...eu como um, um *bartender*, não sou mais um *bartender*, mas durante muito tempo gorjeta pagou todas minhas contas, então eu sou absolutamente contra.”

Em certas ocasiões, o vocábulo que exerce na língua de origem a função de substantivo pode sofrer alteração desempenhando a função de adjetivo. O termo *crowdfunding*, que designa uma arrecadação de fundos para investimento em produtos inovadores ou em campanhas sociais, é empregado ora como substantivo, na primeira oração, ora como locução adjetiva na segunda oração na fala de Taihana D’egmont, diretora da Kikante, empresa recordista no setor no Brasil.

O *crowdfunding*, ele não serve só pra doação pro terceiro setor (...) ele tem muito a ver com as recompensas que a pessoa recebe em troca de contribuir.

A expectativa do mercado de *crowdfunding* esse ano no mundo é de 5 bi.

Além do uso de adjetivos na função de substantivos, observa-se também o emprego de verbos na função de substantivos. Esse processo é conceituado por Ilari e Basso (2012, p. 110) nominalização, “um recurso estilístico importante que pode quase sempre ser usado em alternativa a uma expressão tipicamente verbal ou oracional”. Este processo pode ser observado na fala de Lucas Mendes ao comentar sobre as eleições no Canadá empregando o verbo *upgrade* (melhorar) na função de substantivo: “O Canadá agora tem dois Justins: o popular e o outro poderoso. É um *upgrade* pro Canadá”.

A criatividade lexical de caráter semântico por meio do processo estilístico da metáfora é muito utilizada na linguagem jornalística em que “se verifica uma mudança dos semas referentes a uma unidade léxica” (ALVES, 2004, p. 64). Na visita do Papa Francisco aos Estados Unidos, Lucas Mendes utilizou o termo *big bang* que significa a grande explosão que deu origem ao universo para se referir ao Papa.

“Este Papa é um *big bang*”.

“Quem são os mais hereges? O Papa *big bang* ou a sua congregação republicana”.

No exemplo abaixo, Ricardo Amorim traduz metaforicamente a palavra *whisky*.

“Lucas, cê tá me fazendo lembrar do Vinícius (...) que falava que o melhor amigo do homem é o *whisky* né, o cachorro engarrafado”.

Quando uma palavra se integra ao léxico de uma língua receptora, ocorrem adaptações principalmente ortográficas, como é o caso da palavra *stress* que incorporada ao português transformou-se em estresse e é usada na fala de Lucas Mendes e Diogo Mainardi na forma aportuguesa-da.

Diogo, a editoria de saúde física e mental informa que lavar louça reduz estresse. De fato funcionou pra combater o seu estresse com o Brasil? (Lucas Mendes)

Lucas, eu confirmo, lavar louça a 10 mil quilômetros de distância do Brasil ajuda a reduzir o estresse. Jogar fliperama a 10 mil quilômetros de distância do Brasil ajuda a reduzir o estresse. Cutucar o nariz, qualquer coisa a 10 mil quilômetros de distância do Brasil ajuda a reduzir o estresse.

Outros anglicismos utilizados nos programas não foram aqui citados, porém o uso dos estrangeirismos e empréstimos do inglês no programa reflete o atual momento que a sociedade brasileira vive sentido a necessidade de conhecer e aprender essa língua que se tornou produto cultural no mundo.

6. Considerações finais

O inglês ou o *World English*, utilizado nos mais diversos propósitos comunicativos no mundo reflete a influência americana nos mais diversos países. A língua inglesa, é claro, acompanhou essa invasão americana e instala nas diversas línguas pelo mundo seu vocabulário. Essa influência tão importante das unidades estrangeiras acaba remodelando o léxico da língua receptora, porém sem causar danos ao seu sistema linguístico.

E nesse contexto, o léxico de uma língua vai se renovando e ampliando, criando novas possibilidades de uso tanto na fala quanto na escrita, introduzindo na língua receptora um microsistema linguístico novo e como consequência desse processo, além de aumentar o número de vocábulos, as regras que regem o seu léxico podem ser modificadas de modo a atender as necessidades culturais, científicas e da comunicação de modo geral. Com essa invasão, a língua sofre mudanças, porém ela não fica nem melhor nem pior, apenas mais funcional para um dado contexto sócio-histórico-cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Ieda Maria. *Neologismo criação lexical*. São Paulo: Ática, 1990.

AMADEU, Marques. *Dicionário inglês-português português-inglês*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2009.

BECHARA, Evanildo. *Moderna gramática portuguesa*. 37. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles. Mapeamento de estudos nacionais sobre inglês como língua franca: lacunas e avanços. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles. (Orgs.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes, 2011.

CARVALHO, Nelly. *Empréstimos linguísticos na língua portuguesa*. São Paulo: Cortez, 2009.

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

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Minidicionário da língua portuguesa*. 8. ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GARCEZ, Pedro M.; ZILLES, Ana Maria S. Estrangeirismos: desejos e ameaças. In: FARACO, Carlos Alberto. (Org.). *Estrangeirismos: guerras em torno da língua*. 3. ed. São Paulo: Parábola, 2004, p. 15-30.

ILARI, Rodolfo; BASSO, Renato Rosa; *O português da gente: a língua que estudamos a língua que falamos*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. O “*World English*” – um fenômeno muito mal compreendido. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles. (Orgs.). *Inglês como língua franca: ensino-aprendizagem e formação de professores*. São Paulo: Pontes, 2011.

SILVA, Maria Cristina Parreira da. O “glamour” das palavras inglesas na língua portuguesa. In: SILVA, José Pereira da (Org.). *Neologia e neologismos no Brasil: século XXI*. Curitiba: Appris, 2012.

SIQUEIRA, Sávio. Inglês como língua franca: o desafio de ensinar um idioma desterritorializado. In: GIMENEZ, Telma; CALVO, Luciana Cabrini Simões; EL KADRI, Michele Salles. (Orgs.). *Inglês como língua*

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

franca: ensino-aprendizagem e formação de professores. São Paulo: Pontes, 2011.

RESUMOS

**Organizados em ordem alfabética da sigla das instituições
em que a Jornada foi organizada e realizada em 2015
e da ordem alfabética das modalidades de apresentação**

**FUNDAMENTOS TEÓRICOS
PARA O ENSINO DE LÍNGUA MATERNA
MEDIADO POR GÊNEROS DISCURSIVOS: O CCMG⁷⁵**

Bruno Gomes Pereira (UFT)
brunogomespereira_30@hotmail.com

Nessa abordagem objetivamos apresentar algumas considerações teóricas a respeito do circuito curricular mediado por gêneros, conjunto de metodologias sugeridas para o ensino dos gêneros textuais/discursivos à luz da linguística sistêmico-funcional. Nossa principal referência teórica é a linguística sistêmico-funcional, pois somos motivados pelas possibilidades de contribuições ao ensino de línguas, conforme a sua proposta inicial, de origem australiana. Somada a isso, a perspectiva sociofuncional com a qual a linguística sistêmico-funcional concebe a língua(gem) pode contribuir de maneira satisfatória para o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita dos atores envolvidos em contextos de formação. Nessa perspectiva, também consideramos alguns pressupostos dos estudos do letramento, em especial o linguístico, pois partimos do pressuposto de que o conhecimento das marcas gramaticais pode se tornar uma ferramenta importante para se entende e produzir textos. A metodologia que adotamos nesse trabalho é de natureza bibliográfica, partindo do princípio de que o diálogo teórico que tentamos travar é fruto de leituras desenvolvidas sobre a literatura científica especializada. O circuito curricular mediado por gêneros prevê uma série de passos metodológicos que visam favorecer o desenvolvimento das potencialidades linguísticas, por intermédio do uso de textos diversos, algo ainda muito inovador e desafiador para o contexto de ensino brasileiro.

ATEMPORALIDADE DE MACHADO DE ASSIS⁷⁶

Murilo Duarte Casacio (FIMI)
murilocasacio@yahoo.com.br

Além da evidente representatividade de Machado de Assis nas letras brasileiras em razão do imenso universo de seus escritos e de suas publicações, não é demais ressaltar a importância da presença de sua personalidade frente a grandes acontecimentos de nossa história e em ações significativas para a consolidação de algumas de nossas instituições. En-

⁷⁵ Faculdade de Formação de Professores da UERJ - Comunicação

⁷⁶ Faculdades Integradas Maria Imaculada - Comunicação

tretanto, mais que isso, a longevidade e a relevância do escritor resultam das características inovadoras e universais de sua escritura; o que, ainda, causa fascínio e surpresa a novas gerações de leitores da obra machadiana. Diante disso, nunca é demasiado destacar que, além de temáticas humanas e sociais, há outros aspectos que fazem da obra de Machado de Assis uma escritura atemporal.

ASPECTOS DA CRIAÇÃO EM "CANTIGA DE ESPONSAIS", DE MACHADO DE ASSIS⁷⁷

Eliane Cristina Ribeiro (FIMI)

elianeribeiroletras2014@hotmail.com

Ana Célia da Silva Correia (FIMI)

Murilo Duarte Casacio (FIMI)

Este trabalho tem o objetivo de analisar as características da escrita de Machado de Assis no conto Cantiga de Esponsais em especial aos elementos que são apontados como fundamentais na hora da criação: corpo, mente e alma.

LÍNGUA PORTUGUESA EM NARRATIVA⁷⁸

Maria Suzett Biembengut Santade (FIMI)

suzett.santade@gmail.com

O texto tem como objetivo apresentar a compreensão da língua portuguesa em narrativa literária ou espontânea a graduandos do ensino superior. Nas palavras de Houaiss, ‘narrativa’ é substantivo feminino e significa ação, processo ou efeito de narrar; exposição de um acontecimento ou de uma série de acontecimentos mais ou menos encadeados, reais ou imaginários, por meio de palavras ou de imagens; prosa literária (conto, novela, romance etc.), caracterizada pela presença de personagens inseridos em situações imaginárias. Justifica-se a importância da narrativa no tempo e espaço das pessoas em sua prosa de interação. As narrativas revelam o ser humano na vida cotidiana em que residem as regras dos múltiplos sentidos da existência humana. Nas conotações diárias, a metodologia constrói-se suscitando os fundamentos necessários para nossa interpretação e investigação. A realidade investigada descreve por si as coordenadas na procura da logicidade da vida comum. Na clandestini-

⁷⁷ Faculdades Integradas Maria Imaculada - Palestra

⁷⁸ Faculdades Integradas Maria Imaculada - Palestra

dade dos sentidos, interpretamos os campos semânticos que interagem no ser.

**FILOLOGIA E LINGUÍSTICA DE CORPUS:
O USO DO LÉXICO RELIGIOSO
EM RELATOS DE CRIMES
DOS AUTOS DE QUERELA DO SÉCULO XIX⁷⁹**

Hugo Leonardo Gomes dos Santos (UECE)

prof.hugoleo13@gmail.com

Luiz Eleildo Pereira Alves (UECE)

Expedito Eloísio Ximenes (UECE)

eloisio22@hotmail.com

A religião é um aspecto importante da cultura de um povo em determinados lugar e época. Ao longo da história, é possível destacarmos vários momentos em que há uma estreita relação entre o Estado e a Igreja. No Brasil, essa relação foi de extrema importância para o processo de colonização e de desenvolvimento do país. Em nosso trabalho, queremos investigar como o léxico religioso está presente nos relatos de crimes que constam em autos de querela e denúncia do Ceará do século XIX. Para tanto, baseamo-nos nos estudos filológicos (XIMENES, 2006, 2013, 2015), na linguística de corpus (SARDINHA, 2003, 2012). O *corpus* de pesquisa é composto por 67 petições com relatos de crimes que fazem parte de autos de querela e denúncia do Ceará do início do século XIX, entre os anos de 1802 e 1829. Utilizamos o programa AntConc (ANTHONY, 2014), um software de análise de *corpus*, para a obtenção da lista de palavras e das linhas de concordância do léxico religioso usado nas petições. Esta pesquisa se caracteriza como descritiva de caráter quanti-qualitativo. Os resultados apontam um maior uso das lexias do campo religioso para a antroponímia e para toponímia, mostrando a importância dos aspectos religiosos para a constituição da cultura brasileira.

⁷⁹ Universidade Estadual do Ceará - Comunicação

**O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA
NO BRASIL COLONIAL⁸⁰**

Expedito Eloísio Ximenes (UECE)

eloisio22@hotmail.com; expedito.ximenes@uece.br

Com a chegada dos portugueses ao Brasil, no século XVI, marca o início da transplantação da língua falada em Portugal para as terras americanas. No entanto, não houve uma divulgação dessa língua de imediato, pois além dos diversos grupos de indígenas com suas línguas, a educação que ficou a cargo dos jesuítas, pelo menos até meados do século XVIII, valorizou a língua dos nativos usando-a de forma simplificada com a portuguesa, constituindo o que se chamou de língua geral, falada na costa brasileira. Na segunda metade do século XVIII, com as políticas pombalinas e a expulsão dos jesuítas do Brasil, o idioma português foi oficializado e passou a ser ensinado nas escolas que foram abertas para meninos e meninas índias. As vilas de índios que foram fundadas para aglomerar os nativos, estavam sob a responsabilidade de um diretor indicado pelo governo com poder e autoridade para atuarem. Os pais índios eram obrigados a mandarem seus filhos para as escolas sob penas pesadas caso desobedecessem à ordem e ainda deviam pagar aos professores com gêneros alimentícios que produziam, especificamente, um alqueire de farinha para cada filho que estudasse. Nesta comunicação pretendemos discutir estas questões relativas ao ensino da língua portuguesa no Brasil colonial, mostrando documentos que provam como ocorriam essas relações. Discutiremos o percurso da língua que veio se firmando ao longo do tempo, produzindo uma rica literatura e se constituindo como identidade do povo brasileiro, não obstante a sua imensa riqueza de variação espalhada na amplitude do território nacional, mas ao mesmo tempo congrega e une todos como uma nação.

⁸⁰ Universidade Estadual do Ceará - Comunicação

**A RECATEGORIZAÇÃO DOS OBJETOS DO DISCURSO
EM CARTAS ADMINISTRATIVAS
DO PERÍODO COLONIAL BRASILEIRO⁸¹**

Luiz Eleildo Pereira Alves (UECE)

eleildo@gmail.com

Expedito Eloísio Ximenes (UECE)

expedito.ximenes@uece.br

A língua é o principal meio de manifestação cultural de um povo em dada época e lugar. Assim, um estudo que pretende lançar um olhar para o passado resgata vestígios importantíssimos para a compreensão de como nossos antepassados estabeleciam relações através da língua. Dentro do atual mosaico das pesquisas filológicas no Brasil, temos diversos estudos que buscam, através da edição de manuscritos e do estudo de aspectos linguísticos desses textos, conservar a história dos anos iniciais de nossa colonização. Cientes de que a Filologia é uma ciência multidisciplinar e certos de que sua prática não se limita apenas à edição de textos, como assevera Borges (2012), propomos uma discussão que atrela conhecimentos do domínio da Linguística Textual, como a teoria da Referência (MONDADA & DUBOIS, 2003; MARCUSCHI, 2007; KOCH, 2008) neste estudo que visa discutir a construção dos objetos do discurso em cartas administrativas referentes ao período colonial brasileiro editadas e publicadas através do projeto Memória Colonial do Ceará. Como fruto dessas discussões, apresentamos uma importante contribuição para compreendermos como determinados referentes eram recategorizados nesses manuscritos, através da interação entre administradores da capitania do Siará e o(s) Rei(s). Ressaltamos, por fim, que a base da análise aqui apresentada é uma concepção de língua enquanto prática social (HANKS, 2008), e de texto, não enquanto artefato, mas como um evento comunicativo para o qual convergem ações linguísticas, cognitivas e sociais. (BEAUGRANDE, 1997)

⁸¹ Universidade Estadual do Ceará - Comunicação

**FILOLOGIA E LINGUÍSTICA APLICADA:
INTERDISCIPLINARIDADE
NO ESTUDO DAS CARTAS ADMINISTRATIVAS
DO SÉCULO XVIII DO CEARÁ⁸²**

Monique Cordeiro Martins de Sousa (UECE)

niquemaria@hotmail.com

Expedito Eloísio Ximenes (UECE)

eloisio22@hotmail.com; expedito.ximenes@uece.br

A memória documental de uma sociedade é muito importante para a perpetuação da história de um povo. Nos textos antigos, encontramos informações que vão além da história, podemos saber sobre a língua, sobre a cultura, sobre os costumes; é, portanto, um valioso material que proporciona oportunidade de estudo de diferentes áreas do conhecimento. Esta pesquisa envolve dois campos disciplinares: a Filologia e a Linguística Aplicada. Tem como objetivo o resgate de documentos antigos e a análise sociorretórica do gênero carta administrativa do século XVIII. A abordagem utilizada dentro dessas perspectivas se apoia em Cambraia (2005) e Ximenes (2013), inseridos no campo da Filologia, e em Swales (1990), Bernardino (2000) e Gomes (2002), inseridos no contexto de análise de gênero. O corpus é constituído por 15 cartas administrativas da Capitania do Ceará do século XVIII, que tratam sobre assuntos diversos e objetivam anunciar medidas administrativas. Para a análise, foi necessária uma transcrição das cartas em que trouxemos à tona a escrita do texto e seu conteúdo através da edição semidiplomática baseada nas normas de edição do grupo de Práticas de Edição de Texto do Ceará (PRAETECE), que sugere uma transcrição com a mínima intervenção do editor mantendo a pontuação original, a ligação entre as palavras caso exista, a descrição de intervenção de terceiros, dentre outros aspectos. Além disso, fizemos mais uma leitura minuciosa no texto já editado a fim de perceber e descrever as regularidades do gênero quanto à distribuição das suas unidades e subunidades retóricas. Dessa forma, garantimos uma pesquisa interdisciplinar que congrega diferentes visões do texto, proporcionando uma abordagem bastante rica e ampla do gênero.

⁸² Universidade Estadual do Ceará - Comunicação

**POR UMA POLÍTICA LINGUÍSTICA
DO PORTUGUÊS BRASILEIRO:
A ATUAÇÃO DA PESQUISA LINGUÍSTICA
NA QUESTÃO DO ENSINO
DO PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA⁸³**

Izabel Larissa Lucena Silva (UECE)
izabel_larissa@yahoo.com.br

O presente trabalho propõe refletir sobre as contribuições da pesquisa linguística para a implementação de políticas linguísticas de ensino da norma endógena genericamente denomina Português brasileiro (PB). Nesse sentido, discute até que ponto as contribuições empíricas da pesquisa linguística têm alcançado as ações governamentais no âmbito das políticas linguísticas para a implementação e promoção do português brasileiro língua materna. Para tanto, organizamos nossas reflexões em torno de quatro tópicos centrais. No primeiro tópico, discutimos sobre as questões relativas à escolha da língua oficial do Estado e sua gestão. No segundo tópico, analisamos as diretrizes e as ações do Estado brasileiro no que diz respeito ao ensino do Português como língua materna. Na terceira parte do trabalho, discorremos sobre a atuação da pesquisa linguística na questão do ensino do Português. Por fim, realizamos um balanço crítico sobre a efetiva contribuição da linguística para a implementação de ações governamentais que tenham como foco o ensino do Português como língua materna.

**A LÍNGUA PORTUGUESA
E A SITUAÇÃO LINGUÍSTICA CABO-VERDIANA⁸⁴**

Júlio César Dinoá do Nascimento (UECE/FECLESC)
julio.nascimento@uece.br

A língua portuguesa e a situação linguística cabo-verdiana constitui um estudo vinculado ao projeto intitulado Variação e processamento da fala e do discurso: análises e aplicações (PROFALA), coordenado pela Profa. Dra. Maria Elias Soares, desenvolvido na Universidade Federal do Ceará (UFC). A presente pesquisa propõe um estudo exploratório sobre o português falado em Cabo Verde, na África. Para a elaboração da presente pesquisa, partimos de alguns questionamentos norteadores co-

⁸³ Universidade Estadual do Ceará - Comunicação

⁸⁴ Universidade Estadual do Ceará - Comunicação

mo: qual a função da língua cabo-verdiana? Por que, embora seja língua materna, não se tornou a língua oficial do seu país? Que implicações tem para os falantes não utilizar sua língua materna como oficial? A política social e econômica de Cabo Verde influencia para que a língua cabo-verdiana não seja utilizada na escrita das relações diplomáticas daquele país? A partir dos questionamentos iniciais, pretende-se realizar um levantamento que contribua para o planejamento de uma pesquisa mais ampla sobre os países africanos de língua oficial portuguesa (os PALOP) tal qual propõe o projeto PROFALA. Inicialmente, será realizada uma pesquisa bibliográfica de modo que se possam buscar, nos estudos já existentes, respostas para as questões anteriormente apresentadas. Serão base da discussão as representações linguísticas das línguas materna e não materna, língua oficial e língua nacional. O resultado dessa pesquisa, especialmente aliado às outras temáticas estudadas no grupo PROFALA, podem ser substanciais para o conhecimento da política linguística dos PALOP, assim como para o desenvolvimento de um aparato didático adequado ao ensino da língua portuguesa em diferentes níveis de escolaridade. Teremos como norteadores da discussão proposta nessa pesquisa Rajagopalan (2004); Fiorin (2006); Mariani (2004).

A LÍNGUA PORTUGUESA NO MUNDO: DESAFIOS E ESPERANÇAS⁸⁵

Fábio Fernandes Torres (UNILAB)
fabioftorres@unilab.edu.br

Este trabalho tem por objetivo discutir a configuração sociolinguística dos países de língua portuguesa na África e Ásia, considerando as políticas linguísticas empreendidas por Portugal e Brasil para a promoção de nosso idioma. Inicialmente, apresenta-se a configuração linguística desses países e, em seguida, discutem-se os rumos atuais das políticas de promoção e ensino da língua portuguesa. Parte-se do princípio de que as políticas linguísticas para a promoção do português nos países africanos que o têm como língua oficial dependem dos seguintes fatores, conforme Mira Mateus (2002): o reconhecimento da diversidade cultural dos países africanos; o desenvolvimento de pesquisas sobre as línguas nacionais africanas; a coordenação das ações de cooperação entre as diversas instituições portuguesas e brasileiras. Os resultados dessa discussão apontam que a difusão da língua portuguesa impõe que se encarem

⁸⁵ Universidade Estadual do Ceará - Comunicação

dois contextos diferentes ao definir os seus objetivos e estratégias: o ensino e a difusão da língua nos países que, por circunstâncias históricas, utilizam o português como língua de escolarização e veicular para comunicação internacional e o ensino e a difusão da língua nos países em que o português é língua estrangeira. Nas duas circunstâncias, as políticas linguísticas têm que definir objetivos que não são exatamente os mesmos, e propor estratégias para alcançá-los.

**ANÁLISE DA EVIDENCIALIDADE NA FALA DOS GUINEESES
FOCALIZANDO O (DES)COMPROMETIMENTO
COM A LÍNGUA PORTUGUESA
EM RELAÇÃO AS SUAS LÍNGUAS MATERNAS⁸⁶**

Cláudia Ramos Carioca (UNILAB)
claudiacarioca@unilab.edu.br

Na linha de pesquisa sobre as políticas linguísticas, o presente estudo objetiva explicitar as marcas evidenciais que particularizam o falar dos estudantes guineenses quando, através do gênero textual entrevista, são questionados sobre quais as línguas que falam, mostrando em que medida se comprometem ou se descomprometem com aquilo que é dito como algo que revela o processo de oficialidade linguística por que tem passado seu país, o qual faz parte dos países africanos de língua oficial portuguesa (os PALOP). A abordagem teórica está fundamentada nas pesquisas de Calvet (2007), Orlandi (2007), Cahen (2010) e Neves (2012), dentre outros, que nos fazem refletir sobre o estatuto da língua portuguesa na comunidade lusófona; como também as pesquisas de Couto e Embaló (2010), Candé (2008), Embaló (2008), Intumbo (2008, 2004), Couto (1990) e Cabral (1990), dentre outros, que nos possibilitam delinear os contornos linguísticos da República da Guiné-Bissau; além de Carioca (2011), Neves (2006), Bybee & Fleischmann (1995) e Nuyts (1993), dentre outros, que nos apresentam a evidencialidade como uma categoria linguística que permite, estrategicamente, a manipulação de informações quanto à explicitação da fonte do conhecimento informado e ao grau de comprometimento do sujeito enunciador com tais informações. A metodologia adotada far-se-á em duas etapas: a primeira diz respeito ao levantamento bibliográfico acerca do estatuto linguístico de Guiné-Bissau, tendo como foco a situação de oficialidade da língua portuguesa neste país; a segunda apresenta uma análise linguístico-

⁸⁶ Universidade Estadual do Ceará - Comunicação

discursiva das falas de vinte acadêmicos guineenses, constituídas a partir do corpus do projeto Variação e Processamento da Fala e do Discurso: Análises e Aplicações (PROFALA) que utiliza o questionário do *Atlas Linguístico Brasileiro* (ALIB) para a realização de entrevistas com africanos de países de língua oficial portuguesa e do Timor-Leste.

A GRAMÁTICA DANDO SENTIDO AO TEXTO⁸⁷

Fernando Silva da Cruz (UEMS)

fernandoscruzfscz@gmail.com

Adriana Lucia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

O ensino tradicional de gramática, separado de um contexto e, de certa forma, sem sentido, acaba tornando o ensino de língua portuguesa na escola sem utilidade. Assim, deve-se mostrar a prática de uso da norma e não somente teorias e exemplos descontextualizados. Para que o estudante possa ver a importância de tantas regras, tem de se provar que o não uso pode provocar desde interpretações equivocadas até a impossibilidade de comunicação satisfatória. A gramática descontextualizada não tem valor para as competências que são necessárias para que o aluno interprete de forma satisfatória um texto, tornando-se a ferramenta ideal no processo de aquisição da capacidade de entendê-lo. Para se compreender o sentido de se ensinar gramática é preciso que se conceba a língua como um elemento que deve ser preservado por formar uma identidade cultural e garantir interação social. Ela interfere na vida das pessoas, tornando-se um recurso para dar o sentido que as pessoas atribuem a si mesmas e ao mundo. A gramática que será abordada aqui não deve ser entendida como uma garantia à eficiência na fala, leitura e escrita, mas como um elemento de grande relevância na efetivação da execução e compreensão do ato comunicativo, até porque, internamente, o falante da língua, de forma inconsciente, já se utiliza dela para a se comunicar. Irandé Antunes, em seu livro “Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho”, datado de 2007, na p. 41, diz o seguinte: Para ser eficaz comunicativamente, não basta, portanto, saber apenas as regras específicas de gramática, das diferentes classes de palavras, suas combinações possíveis, a ordem de sua colocação nas frases, seus casos de concordância, entre outras. Tudo isso é necessário, mas não suficiente. É nessa perspectiva que este trabalho foi desenvolvido. Não como uma crítica puramente

⁸⁷ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

ao ensino de gramática, mas como uma reflexão sobre o ensino com sentido deste composto da língua portuguesa, de forma que se possa verificar a importância do mesmo para a aquisição da capacidade de ler, compreender e escrever textos de forma competente. Serão propostas atividades nas quais se possa verificar a importância do conteúdo gramatical para a construção do sentido do texto; dando sentido ao ensino da gramática da língua. Palavras-chaves: ensino de gramática, contextualizado, reflexão, sentido ao texto

A LÍNGUA COMO CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE UM POVO⁸⁸

Andreia Angela de Oliveira (UEMS)

andreaangela1991@hotmail.com

Elza Sabino da Silva Bueno (UEMS)

Neste artigo apresentamos um estudo sobre a concepção de língua, linguagem e sua relação com a sociedade, pois a língua é um fato social (SAUSSURE, 1989) uma vez que é produzida socialmente pelos falantes no seio da comunidade onde ele vive, refletindo características inerentes a esta comunidade, sejam elas social, cultural ou regional que demarcam e definem os grupos de falantes, construindo e definindo sua marca de identidade. Muitas vezes, tais grupos são classificados de forma pejorativa, pois muitas pessoas geram inúmeros preconceitos a respeito das variações linguísticas, o que pode gerar preconceito linguístico (BAGNO, 2007), principalmente com o falar das pessoas das camadas sociais menos favorecidas. Fazemos também uma reflexão acerca do papel da sociolinguística e como esta pode auxiliar no entendimento da heterogeneidade da língua portuguesa falada no Brasil, que por sua vez apresenta uma cultura complexa, oriunda das influências de outros povos e de outras culturas. As variações presentes na língua falada são o resultado da miscigenação dos diversos grupos, crenças e costumes, que representam a grande dimensão territorial do país. É essencial saber empregar e respeitar as diversidades linguísticas sem gerar preconceitos para com o falante seja este representante de qualquer classe social, religião, etnia, pois cada um carrega consigo características que devem ser valorizadas e respeitadas, lembrando que aceitar e respeitar a maneira de falar do outro é, acima de tudo, respeitá-lo como cidadão.

⁸⁸ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

**AS NOVAS TECNOLOGIAS
ENQUANTO FERRAMENTA DE COLABORAÇÃO
ENTRE OS SUJEITOS DO DISCURSO⁸⁹**

Mislene Ferreira Cabriotti (UEMS)

mislenefc@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

O trabalho em questão trata da utilização de ferramentas tecnológicas enquanto materialidade da prática discursiva como apoio metodológico nas aulas de língua portuguesa. Preza, para tanto, o conceito de que a língua se vale enquanto fenômeno social, enfatizaremos, assim, sua característica dialógica na interação. O gênero textual selecionado para o desenvolvimento da prática de interação entre sujeitos foi o artigo de opinião, visto que, o gênero em destaque compõe-se de argumentação, o que exige uma atitude responsiva do interlocutor e uma disputa pelo objeto defendido. A ferramenta que utilizamos para interação foi preferencialmente o Google docs, de forma que, avaliamos o desempenho de produção autoral de forma interativa e colaborativa. Os enunciadores do processo foram alunos do 8º ano do ensino fundamental de duas escolas públicas em Campo Grande – MS. Para finalizarmos fizemos um levantamento de quais práticas de intervenção seriam possíveis para sanar os problemas ocorridos no decorrer do processo. Além de nos apoiarmos nos PCN, também utilizamos como principais fontes de referência para pesquisa os autores ora citados, Foucault (2012) com conceitos sobre autoria e formação discursiva, Bakhtin (2011) que trata sobre a função dialógica da língua, Orlandi (2011) corrobora com questões sobre o funcionamento da linguagem e Lévy (2010) aborda conceitos de tecnologia.

⁸⁹ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

**DA GERAÇÃO BABY BOOMER À GERAÇÃO PLAY:
UMA TENTATIVA DE COMPREENSÃO
DA FORMA DE APRENDIZAGEM
DOS ESTUDANTES HODIERNOS⁹⁰**

Indianara Abreu Holsbach Nogueira (UEMS)

indianaraholsbach@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Quando se analisa a situação da educação contemporânea, os dados mostram um contexto caótico em todos os níveis, desde a educação básica ao nível superior. Os índices revelam que estamos longe do que se considera adequado. Partindo desta problemática, este estudo pretende investigar quais são as características dos estudantes desta geração, quais são suas formas de aprendizagem, e ainda, em que medida os docentes têm consciência dessas características. Como eles aprendem? E como ensiná-los? É o desafio que é imposto aos docentes deste século. A metodologia de trabalho tem como ponto de partida uma análise histórica e comparativa desde a geração *baby boomers* (anos 40-60) até a geração play, a geração atual de aprendizes. Para tal, utilizamos as teorias de Fava (2014), e do educador e filósofo Mário Sérgio Cortella, que nos apresentam uma abordagem histórica das transformações que as gerações sofreram. Analisamos ainda, uma experiência de trabalho com alunos do 9º ano do ensino fundamental, alunos da geração play, utilizando a rede social Facebook como ferramenta para desenvolver a leitura e a escrita de modo mais conectado e atraente.

O HIPERTEXTO E OS GÊNEROS TEXTUAIS⁹¹

Ângela Maria dos Santos (UEMS)

angel11ste@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Este artigo traz uma reflexão sobre a pesquisa de dissertação de mestrado profissional em letras em rede – Profletras – realizada na Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), na qual se desenvolveu um projeto de intervenção com alunos do 6º ano do ensino funda-

⁹⁰ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

⁹¹ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

mental sobre o uso do hipertexto e os gêneros textuais orais e escritos nas aulas de língua portuguesa. Utilizou-se o recurso do blog em atividades de leitura e escrita, tendo como objetivo aperfeiçoar as práticas de leitura e produção de texto por meio dos gêneros textuais, enfocando os processos de interação e a apropriação das características discursivas e linguísticas dos diversos gêneros, oportunizando aos alunos o desenvolvimento de competências comunicativas. As leituras deste projeto tiveram como base os estudos de autores como Marcuschi (2001, 2004 e 2005), Rojo (2012 e 2013), Coscarelli (2005 e 2011), Koch (2012), Schnewly e Dolz (2004) dentre outros, para dar suporte ao trabalho de pesquisa. Pretendeu-se com este trabalho demonstrar que a utilização dos gêneros textuais aliado a um recurso digital como o hipertexto, tão presente no cotidiano do aluno, pode promover o incentivo à leitura e ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, possibilitando ao aluno produzir textos orais e escritos adequados aos contextos formais que se fizerem necessários, lendo e escrevendo textos significativos nos meios sociais em que estejam inseridos.

O SOCIAL E O LINGUÍSTICO: ESPECIFICIDADES DO OBJETO, O “EVANGELIQUÊS”⁹²

Wagner Pavarine Assen (UEMS)

wagner.assen@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

O presente artigo intenta analisar o grau de influência social, doutrinária, no tratamento da heterogeneidade constituinte da língua. Num estudo de caso do falar do cristão evangélico, identificando o seguimento como comunidade de fala, objetiva-se a partir de Labov, Sapir e Meillet verificar as influências que se interpelam entre social e linguístico, concatenar informações observando o ponto de partida da variação linguística, escolha lexical e uso de jargões específicos dos falantes. Como caráter justificador, a priori, utilizaremos as postulações historiográficas de Camacho (2013) fazendo valer o trajeto da sociolinguística como norte para problematização do enfoque de estudo entre língua e sociedade, tentando se entender tanto a estrutura da língua pela sociedade e inerentemente a estrutura sociedade, evangélica, pela língua.

⁹² Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

**A ABORDAGEM DOS CONECTORES
NOS LIVROS DIDÁTICOS E NA AVALIAÇÃO DO SAERJ⁹³**

Queli Cristina Rodrigues Ribeiro Pereira (UEMS)

queli.ribeiro.lettras@gmail.com

Natalina Sierra Assencio Costa (UEMS)

natysierra2011@hotmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Chaves de Barros (UEMS)

chaves.adri@hotmail.com

O presente artigo tem por finalidade analisar o ensino dos conectores no 9º ano do Ensino Fundamental no Estado do Rio de Janeiro em 2014, sob duas vertentes: o livro didático do PNLD e a avaliação SAERJ (Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro). Faz-se necessário, inicialmente, compreender a justificativa da pesquisa. O ensino de língua portuguesa no ambiente escolar, em modo geral, tem sido objeto de pesquisa há um tempo, por estudiosos da língua em congressos, simpósios, entre outros. Com isso, o estado do Rio de Janeiro apresentou uma proposta, cujo interesse era unificar o ensino da língua em todo o estado. Essa unificação iniciou em 2001 e foi denominada como Currículo Mínimo, desenvolvida por profissionais da área de Letras da rede estadual, com o intuito de direcionar o ensino da língua, baseando-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e as Matrizes Curriculares. Logo em seguida em 2008, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro implantou um sistema de avaliação para “medir” o desempenho dos alunos em relação aos conteúdos propostos do Currículo Mínimo. Com esse resultado, o Estado pressupõe, em princípio, mensurar os índices do processo-aprendizagem nas séries finais, tanto do ensino fundamental quanto do ensino médio. No entanto, o que nos interessará nesse artigo é o último ano de escolaridade do ensino fundamental: 9º ano, bem como o conteúdo dos mecanismos de coordenação e subordinação das orações, conteúdo esse abordado nos 2º e 3º bimestres.

⁹³ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

ABORDAGEM HISTORIOGRÁFICA SOBRE A CRASE⁹⁴

Miguél Eugenio Almeida (UEMS)
mealmeida_99@yahoo.com.br

Verificamos as ocorrências da crase em Silhuetas, apontamentos em verso de Coutinho (1922), constituindo o corpus desta análise. Para tanto, orientamo-nos metodologicamente pelos princípios da contextualização, da imanência e da adequação da historiografia da linguística (KOERNER, 1996), principalmente.

**ANÁLISE SEMIÓTICA
DO ANÚNCIO DA MARCA DE CERVEJA "DEVISSA"⁹⁵**

Vanessa dos Santos Ferreira (UEMS)
vanessalettrasuems@hotmail.com
Mariuchi Alves da Silva (UEMS)
Fábio Dobashi Furuzato (UEMS)
fabiodf71@yahoo.com.br

Este trabalho tem como objetivo realizar uma análise semiótica do anúncio da cerveja Devassa veiculada em 2012. E para tal estudo, nos baseamos nos conceitos de primeiridade, secundidade e terceiridade exibidos na obra *O que é Semiótica* da autora Lúcia Santaella. Podemos fazer uma análise semiótica em diversos campos, entre eles, temos: publicidade, embalagens, filmes, vídeos, literatura, imagens, entre outros. Dessa forma, selecionamos o campo publicitário para este estudo, pois podemos nos situar em meio a uma imensidão de sinais e signos, bem como compreender outra linguagem. Uma vez que, o campo midiático exhibe grande quantidade de símbolos para dialogar com os receptores.

⁹⁴ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

⁹⁵ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

**DOCE GEOMETRIA:
AS MÚLTIPLAS LEITURAS DO LÉXICO MATEMÁTICO,
COMO UM INSTRUMENTO PARA A APRENDIZAGEM⁹⁶**

Divino Andre Martins Fonseca (UEMS)

divinoandredasletras@gmail.com

Adriana Lúcia de Escobar Barros (UEMS)

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Esse trabalho tem como objetivo relatar uma experiência de letramento a partir da leitura diferenciada do léxico matemático. Trata-se de uma atividade realizada, em uma escola no interior de Goiás, em uma sala de 5º ano, o que se propõe aqui é desmistificar a dificuldade de interpretação desses termos específicos, através de uma forma lúdica de abordagem. Para tanto, foram utilizadas concepções de leitura de Leffa (1996), além de concepções de Rojo e Moura (2012), quando propõem sequencias didáticas para a prática em sala de aula. Além disso, adotaram-se as concepções de Freire (1996) por acreditar que, a leitura do mundo antecede a leitura da palavra, ou seja, uma das iniciativas dessa vivência é propor a extrapolação do signo linguístico para além dos limites do dicionário. Tal abordagem metodológica pressupõe a aprendizagem a partir da construção de andaimes, conforme Bortoni-Ricardo (2014), principalmente no que diz respeito a uma postura diferenciada que procura ser um instrumento facilitador para o ensino, e não uma reprodução discursiva que apenas perpetua traumas, medos e barreiras para a aprendizagem. Em síntese, a compreensão do signo matemático e sua leitura lúdica podem auxiliar o educando do ensino fundamental a vencer obstáculos e despertar o interesse por essa disciplina.

NEGAÇÃO DO FRANCÊS PORTUGUÊS E INGLÊS⁹⁷

Maria Fernanda Alves (UEMS)

Mayara Monsão Borlotti (UEMS)

mayaraborlotti@hotmail.com

Letícia Reis de Oliveira (UEMS)

O presente trabalho visa observar como moradores de Campo Grande (MS), utilizam a negação nas línguas francesa, português e inglês

⁹⁶ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

⁹⁷ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

sa. Baseado nos estudos sobre estrutura das sentenças do inglês, francês e portuguesa. O questionário feito a mão por cada informante, que responderam perguntas objetivas para que coletássemos corpus para observar o modo que cada um dos entrevistados pensava de acordo com a base que tiveram de cada língua, cidade onde nasceram, idade e gênero. Foram entrevistados 2 homens adultos, professores, e 3 meninas, alunas do ensino médio todos da mesma escola. Um dos resultados deste trabalho foi que um dos informantes tem como aprendizado o inglês formal, estadunidense, estudado durante seu período na escola. Já outro informante aprendeu o inglês com uma família britânica de Minas Gerais, sendo assim, aprendeu o inglês informal. Os dois são do gênero masculino e tem o ensino superior completo. Fatores influenciaram nas respostas do questionário que fizeram.

O INTELLECTUAL RICARDO PIGLIA E A CIDADE INVISÍVEL⁹⁸

Katiuscia Corrêa Ricardo (UFMS)

katu_cr@hotmail.com

Susylene Dias Araújo (UFMS)

Quem seria o intelectual hoje? No atual contexto não se tem mais a pretensão de abarcar o todo, com respostas universais, fechadas e cabais aos problemas que se apresentam; cabe pensar criticamente como os fenômenos da globalização, da violência, da criação cultural, da política, da música, concretizam-se na realidade específica. O intelectual parece ser aquele que pensa criticamente a partir de um olhar local, abarcando suas especificidades, sem perder de vista o global. Nesse sentido, a obra *A cidade ausente* (1992) de Ricardo Piglia integra o pensamento latino-americano, que inserido nesse novo contexto, está buscando ocupar uma posição de destaque no cenário do pensamento contemporâneo, criando uma massa crítica, fomentando o fortalecimento de um pensamento feito a partir e sobre a América Latina. Através da ficção o autor negocia o espaço de enunciação e defini seu papel mediador, nas relações de trocas e arranjos culturais que o ofício de escrever implica. Nosso trabalho evidenciará essas questões, na qual o escritor-crítico Ricardo Piglia se empenha, quebrando hegemonias, realocando conceitos como o de expatriados, destacando principalmente no capítulo intitulada *A ilha*, que há uma verdade implícita no uso da representação da linguagem que vai mais além das decisões políticas do escritor e dos conteúdos diretos da história

⁹⁸ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

que se narra. Destacando, com efeito a representação, a mutação da linguagem que dá vez à voz popular e fixa seu tom e sua dicção.

**USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS
NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM
DE GÊNEROS TEXTUAIS COM ÊNFASE NA POESIA⁹⁹**

Valquiria Aranda Ventura da Silva (UEMS)

valquiriaaranda@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

Aline Saddi Chavez (UEMS)

A presente pesquisa abordou o uso de dispositivos móveis no processo de ensino-aprendizagem de gênero textual com ênfase na poesia, visando mesclar a prática de produção textual utilizando a tecnologia como apoio pedagógico, com os alunos do 8º e 9º anos da Escola Estadual Rotary Club, Corumbá, MS. Assim sendo, a metodologia empregada foi a descritiva, quali-quantitativa, com coleta de dados através de questionário com perguntas fechadas e a prática de produção textual baseada na sequência didática de Schneuwly e Dolzy (2004). Deste modo, os resultados referentes a entrevistas a 241 pessoas demonstraram que 78, 83% possui celular e 21,16% ainda não possui. E com relação a sequência didática do gênero poema, observou-se em cada etapa a desmistificação de valores, tais como: que escrever poesia é complicado, difícil, chato, quadrado, ultrapassado, coisa de menina, entre outros. Em cada atividade proposta, os alunos se apropriaram e aumentaram gradativamente o conhecimento com relação ao gênero. E a partir disto, obtivemos inúmeras produções e compartilhamento destas via aplicativo WhatsApp. Portanto, ao final deste trabalho entendemos que o celular pode ser poderoso e que a lei de proibição precisa ser alterada deixando mais claro o uso para fins pedagógicos.

⁹⁹ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

TATUAGEM, VIAGEM, CONTRACULTURA¹⁰⁰

Marcelo Bueno (UEMS)
marcelobueno.lit@gmail.com

Uma das mais antigas expressões artísticas da humanidade e atualmente também uma das modificações corporais mais populares, a tatuagem ainda é objeto de grande estigma social. No Ocidente, a partir dos séculos XVIII e XIX passou a ser associada a indivíduos marginalizados ou pertencentes a classes menos favorecidas. Sua adoção como elemento gráfico representativo de ideologias contraculturais dá-se a partir da década de 1960, onde os temas da viagem como busca de liberdade, identidade e autoconhecimento, caro àquela rebeldia geracional e seus desdobramentos, está entre os privilegiados. Nesse contexto, as tradicionais tatuagens de marinheiro destacaram-se com a sua ressignificação de uma iconografia, a qual, mesmo tendo assumido novos sentidos narrativos, continuou e persiste em partilhar, mediada pelo rito da dor da inserção do pigmento na pele, a ancestralidade da partida, do percurso e da esperança de chegar.

CARACTERIZAÇÃO DO ESCRITOR CORNÉLIO PENNA¹⁰¹

Maura Camargo Oliveira (UEMS)
maura.olliveira@hotmail.com
Marcio Antonio de Souza Maciel (UEMS)

A investigação aborda a caracterização do escritor modernista Cornélio Penna. Cornélio Penna é um autor de difícil caracterização nos limites do Modernismo brasileiro uma vez que sua obra transita entre o viés psicológico, intimista e elementos surrealistas. O objetivo da presente pesquisa é realizar a fortuna crítica do escritor e observar como o mesmo é caracterizado pela crítica. Entre os críticos estão Mário de Andrade, Alfredo Bosi, Antonio Cândido, Luís Costa Lima e Afrânio Coutinho. Na medida do possível, contribuiremos para a apresentação de Cornélio Penna no contexto historiográfico do Modernismo no Brasil, como também, apresentar as principais caracterizações frequentemente atribuídas ao escritor e sua obra.

¹⁰⁰ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

¹⁰¹ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

**LEITURA DE CHARGES
NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA¹⁰²**

Priscilla Cardoso Da Silva (UEMS)

priscilla30pietra@hotmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

nataniegomes@uol.com.br

A presente pesquisa aborda a leitura de texto no gênero Charge como uma atividade de construção de sentidos que implica a relação dinâmica entre leitor e texto. Primeiramente, foi feito um levantamento de teorias sobre a leitura, sobre os gêneros textuais, com enfoque no gênero charge, tendo como aporte teórico Marcuschi (2008), Koch (2010), Kleiman (2005), Schneuwly e Dolz (2004). Para tanto, foram abordados no decorrer do trabalho, a importância da leitura, estratégias de leitura, a conceituação de gêneros textuais, um breve levantamento histórico e conceitual do gênero charge, como também a análise de duas charges.

NEOLOGISMO EM MIA COUTO¹⁰³

Camila Pissini Schaff Silva (UEMS)

camilapissini@hotmail.com

Micaela Arrais Arruda (UEMS)

Mario Marcio (UEMS)

A língua trazida pelos colonizadores portugueses foi modificada ao longo dos anos, não sendo em nenhum momento da história um objeto imutável. Essas modificações muitas vezes se deram por meio de neologismos. Antônio Emílio Leite Couto, também conhecido como Mia Couto é uma das maiores influências quando se trata da criação de novas palavras por meio de Neologismos. O projeto analisa o procedimento usado para a criação de neologismos por Mia Couto, com ênfase em seu livro "Fio das Missangas". O estudo examina o português Moçambicano utilizado pelo autor, e a sua influência para o nascimento dos neologismos, essa parte do projeto foi influenciada pelo trabalho: O Português Moçambicano: Um Olhar Sobre os Neologismos na Obra de Mia Couto "Terra Sonâmbula" de Alexandre António Timbane (UNESP). O artigo tem como objetivo principal apresentar o conceito de neologismo e sua relação com o escritor Mia Couto. As análises levaram em consideração

¹⁰² Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

¹⁰³ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Comunicação

o procedimento usado pelo escritor, e sua história de vida, além de todo o reconhecimento que lhe foi dado. As influências dos neologismos são inúmeras. Esse fenômeno linguístico renova e incorpora palavras a língua portuguesa. A língua pátria nunca fica ultrapassada e o falar popular é mais facilmente inserido nos dicionários e aceito como norma padrão, escritores como Couto facilitam a inserção e incentivam a criatividade para a renovação da língua diariamente.

**OS EMPRÉSTIMOS DA LÍNGUA PORTUGUESA
NA LÍNGUA TERENA:
O QUE MUDOU?¹⁰⁴**

Letícia Reis de Oliveira (UEMS)

reis.oliveira90@gmail.com

Nataniel dos Santos Gomes (UEMS)

natanielgomes@uol.com.br

O Mato Grosso do Sul de acordo com o IBGE (2010) é o segundo estado no país com maior população indígena, totalizando cerca de 9 etnias em todo o estado com aproximadamente 73.295 pessoas que se autodeclararam indígenas. Diante de tantas etnias que vivem nesse território, é comum averiguarmos uma variedade linguística, mas a etnia com maior população no estado é a Terena, que possui uma população de cerca de 20.000 indígenas de acordo com dados de Rodrigues (2013). Além de ser uma população grande, o povo terena se destaca pelo engajamento político, as lutas constantes por terras e também pelo fato de ter conquistado seus espaços, sobretudo dentro da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMS), em que muitos estudam ou já estudaram. O povo terena, é falante da língua do tronco aruaque, a língua terena. Ao visitar comunidades dessa etnia, percebe-se que algumas já possui um número de falantes mínimo, geralmente anciões, os adultos e crianças já não são falantes, como acontece na região de Buriti. Já na região de Taunay a realidade linguística é de uma população que tem tentado transmitir a língua de geração para geração, mesmo com a influência e o contato com a língua portuguesa que eles precisam para ter acesso à sociedade de modo geral. Esse contato as línguas portuguesa e terena é motivo de mudanças linguísticas na língua indígena, visto que há uma influência da língua de prestígio, nesse sentido, o objetivo do trabalho é apresentar uma das formas de mudança na língua terena, por meio das palavras emprestadas

¹⁰⁴ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Palestra

do português, baseado nos estudos sobre empréstimo linguístico de Manzolillo (2000).

**LETRAMENTO LITERÁRIO:
POTENCIALIZANDO A CRITICIDADE¹⁰⁵**

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges (UEMS)
igoralexandre@hotmail.com

O letramento literário se constitui uma ferramenta ímpar e importante no desenvolvimento do senso crítico do indivíduo como também se consolida como recurso interessante de aprimoramento das perspectivas do não enrijecimento do olhar dos alunos para a literatura. Entende-se que o mesmo, se constitui a partir da leitura e essa por sua vez, possibilita que o leitor consolide de forma concisa sua percepção de mundo e dele mesmo como indivíduo transformador da realidade em que vive. Portanto, a leitura aumenta de forma significativa o nível de interpretação e desenvolve a concatenação intelectual, ou seja, o ato da leitura, por englobar inteligência, vontade, expressão e sensibilidade, consolida a formação intelectual do indivíduo. Fundamentada e, tendo como alicerce o letramento literário incrementam-se habilidades como: a ampliação de vocabulário, melhora a dicção, estimula a criatividade, promove e orienta a reflexão entre outros vieses da vida social do sujeito-leitor. O arcabouço de possibilidades é sedimentado na ideia do desenvolvimento sociointelectual do alunado, justamente porque é assentado em uma das funções primárias da literatura, que é seu elemento humanizador. O desenvolvimento sociointelectual dos discentes pelo viés do letramento literário se consolida como uma abordagem que possibilita amplamente que as margens dos estudos relacionados à literatura e educação, leitura e literatura entre outros se ampliem de forma notável, deve-se observar que mesmo com todo avanço social na contemporaneidade ainda sim, apesar dos percalços, a literatura se firma como entidade artística com um grande teor representacional.

¹⁰⁵ Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Pôster

**REPENSANDO AS METODOLOGIAS EDUCACIONAIS
NO ENSINO SUPERIOR¹⁰⁶**

Millene Millen Miranda (UFMG)

millenmiranda@bol.com.br

Bruna Moraes Marques (UENF)

Este artigo propõe repensar as metodologias educacionais no Ensino Superior, visando incluir novas tecnologias de informação como instrumento facilitador na construção do saber. Serão discutidos alguns impactos da utilização das novas tecnologias de informação e comunicação (TIC) da Educação Superior, mostrando a necessidade de reorganização do sistema de ensino a nível superior. A inclusão de novas tecnologias demanda a inclusão de novos planejamentos e estruturas curriculares, bem como um olhar atento sobre o currículo escolar. A relevância se dá por entendermos que as novas tecnologias serão capazes de contribuir de forma preponderante no viés ensino-aprendizagem. Esse pensamento é oriundo de uma identificação enquanto professoras do Ensino Superior que apenas biblioteca e laboratório, não dão conta de acompanhar a evolução e a velocidade das informações. Diante desse pensamento abrimos algumas questões, como: Quais os novos conhecimentos e habilidades devemos desenvolver para colocar as tecnologias a trabalho do conhecimento? O que deverá acontecer com “antigos” métodos utilizados pelos professores de Ensino Superior? Quais as habilidades precisam ter para essa mudança de paradigma? Nesse contexto, o foco consiste em estabelecer o melhor caminho a introduzir de forma organizada e sistemática os recursos das tecnologias de informação e comunicação, como facilitador do processo pedagógico nas Faculdades, buscando elementos facilitadores para significativas melhorias no desempenho do sistema educacional superior.

¹⁰⁶ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

**A MULHER É DIVA E O HOMEM É DIVAGAR
FORMAÇÃO DISCURSIVA NA PROPAGANDA DA BOM BRIL¹⁰⁷**

Carla Aparecida Gonçalves (UENF)

krlagoncalves@gmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano (UENF)

joaneiff@gmail.com

Ísis Lima de Paulo (UENF)

Lenise Ribeiro Dutra (FSJ)

lenisedutra@yahoo.com.br

Este trabalho analisa o desenvolvimento das formações discursivas da propaganda “Toda brasileira é uma diva”, pertencente à marca de produtos domésticos de limpeza Bombril e divulgada em 2015. O objetivo geral é desvendar a materialização de ideologias no texto publicitário. Assim, parte-se da seguinte problematização: Será que a propaganda nos atos que deseja induzir através do texto provoca exclusivamente os efeitos previamente pretendidos ou o texto, diante do fator (in)aceitabilidade do interlocutor, pode revelar nuances discursivas que extrapolam as significações planejadas? Ainda nesse sentido, vale questionar se os níveis de significação são controláveis, afinal, pode-se monitorar a atividade interpretativa? Sabe-se que, dentre as intenções comunicativas do gênero publicidade, consta conhecer o público alvo e projetar uma imagem confiável que desperte o desejo pela adesão à marca. No entanto, verificou-se pelo *corpus* deste trabalho que a formação discursiva não pode ser completamente controlada, tendo em vista os diferenciados contextos situacionais em que o texto publicitário pode se manifestar e as diversas reações devido à plurissignificação produzida.

**A VARIAÇÃO LINGÜÍSTICA E SUA RELAÇÃO
COM A IDENTIDADE DE COMUNIDADES RURAIS¹⁰⁸**

Jaqueline de Moraes Thurler Dália (UERJ)

jaquelinethurlerdalia@gmail.com

Com o advento da sociolinguística, algumas premissas como heterogeneidade da língua, variação e mudança inerente ao sistema se torna-

¹⁰⁷ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

¹⁰⁸ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

ram praticamente unânimes. A heterogeneidade, atrelada a fatores estruturais e sociais, passa, então, a ser o objeto de estudo que pode ser descrito e analisado cientificamente. Nessa linha de pesquisa, a discussão sobre a relação entre linguagem e identidade se torna frequente, mesmo que em intensidades distintas, dependendo do seu traço metodológico e teórico. A linguagem como veículo e parte do sistema simbólico, concomitantemente, aos poucos vem sendo compreendida como fator constituinte das identidades. Afinal, tornar-se usuário de uma (variedade da) língua e membro de uma comunidade específica, envolve, além da interação com variados agentes em diversas práticas, o engajamento em ações que delineiam processos identificatórios e sociais e outras relações. De acordo com Labov (2008), compreende-se que o fenômeno da variação está fortemente relacionado à construção de identidades e significados sociais. Em se tratando de comunidades rurais, tal processo é ainda mais intenso e a identidade local é muito importante e difícil de conquistar. Nesse sentido, busca-se, neste trabalho, apresentar, teoricamente, a variação linguística rural como fator preponderante na constituição das identidades dos homens e mulheres do campo. Ademais, procura-se apresentar as distintas abordagens teórico-metodológicas da Sociolinguística para o estudo dessa variante em comunidades reais de fala.

COTAS RACIAIS NA UNIVERSIDADE E RACISMO: ANALISANDO O ETHOS NOS DISCURSOS DE UNIVERSITÁRIOS VIA DIVULGAÇÃO MIDIÁTICA¹⁰⁹

Gabriela do Rosario Silva (UENF)

gabi.dorsilva@gmail.com

Náthani Siqueira Lima (UENF)

Shirlena Campos de Souza Amaral (UENF)

O presente trabalho apresenta como objeto central a abordagem do poder de persuasão dos veículos de informações digitais por meio da análise do discurso dos estudantes da Universidade de Brasília (UnB), envolvidos em um projeto desenvolvido em um *tumblr* intitulado como "Ah, branco, dá um tempo!", o qual consiste em uma série com mais de 60 fotografias registradas em diversos pontos do campus da UnB mostrando estudantes segurando uma lousa branca escrita com frases racistas escolhidas dentre as mais ouvidas por eles e com maiores frequências, cujo intento consiste no debate sobre o racismo e as cotas raciais no ensi-

¹⁰⁹ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

no superior, projeto este que ganhou mil seguidores na web em apenas dez dias após o seu lançamento. O objetivo do projeto é demonstrar que o racismo no Brasil acontece de forma sutil, mesmo que racismo seja racismo em qualquer âmbito, este se expressa em diversas facetas e de acordo com cada realidade contribuindo para forjar e ocultar práticas racistas e discriminatórias, que tem causado a exclusão de negros e afro-brasileiros no acesso a direitos e ao alcance de determinadas posições sociais. O objetivo da investigação aqui consiste em analisar em que medida os veículos de comunicação digitais têm influenciado em mudanças de comportamento por parte da sociedade e a mobilização pelas causas sociais, de forma a atingir os seus seguidores? A metodologia adotada consistiu na análise do ethos discursivo empregado pelos estudantes e as postagens no veículo de comunicação. Mediante a investigação realizada, conclui-se que os veículos de informação digitais, por meio da internet têm influências na divulgação das informações e mobilização por causas, no entanto é fundamental a importância também da linguagem discursiva, cujos argumentos e os recursos argumentativos quando bem empregados possibilitam para a propagação das causas e um maior índice de adesão por parte dos seus seguidores.

ANÁLISE DE CRÍTICA GENÉTICA E HERMENÊUTICA DO SONETO "O MAIS GRAVE" DO POETA PEDRO LYRA¹¹⁰

Eleonora Campos Teixeira (UENF)

norinhatli@yahoo.com.br

Pedro Lyra (UENF)

A crítica genética se dedica ao estudo do acompanhamento do processo criativo de um texto. Inicialmente, seu principal objeto de estudo foi o manuscrito, porém hoje muitos textos são criados direto no computador, alguns, no entanto, na tentativa de preservação da rasura, utilizam-se de recursos que acabam por significar marcas do seu processo de escritura. O presente trabalho empreende a análise metódica da gênese do soneto “O mais grave”, do poeta Pedro Lyra, tendo como aliada a crítica hermenêutica, uma prática interpretativa que interage com o processo criativo, e instaura uma relação entre criação e entendimento. Obedecendo ao impulso da natureza humana, que se renova, como afirma Cecília Sales, quando diz que “O indivíduo é permanentemente mutável”, vem aqui o poeta e estabelece rasuras, emendas, supressões, decomposições,

¹¹⁰ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

acréscimos que farão de seu poema algo singular.

A INDISCIPLINA ESCOLAR E OS DESAFIOS DO CURRÍCULO NA SOCIEDADE MULTICULTURAL¹¹¹

Rosilani Balthazar da Silva (UENF)

rosilanibalta@hotmail.com

Bianka Pires André (UENF)

biankapires@gmail.com

Na sociedade atual não são poucos os professores que se encontram desafiados a lidar com a indisciplina dos alunos que parece estar aumentando cada vez mais. Com base em uma pesquisa realizada em 22 estados brasileiros, Tânia Zagury (2007) constatou entre os docentes da Educação Básica que manter a disciplina em sala de aula é hoje o maior problema enfrentado pelos professores seguido da falta de motivação dos alunos. Essa questão do comportamento indesejado dos alunos pode ter uma de suas explicações na falta de limites por parte da família quanto à educação de seus filhos, entretanto, pode também, ser uma recusa por parte dos alunos a qualquer tipo de repressão e subordinação praticadas pelos professores, atrelada a concepção de educação adotada pelas escolas por meio do currículo que ao transmitir e considerar válida apenas a cultura da classe dominante acaba por desvalorizar a diversidade socio-cultural presente nas escolas. Desse modo, este trabalho tem como objetivo analisar a interferência da indisciplina escolar na aprendizagem dos alunos, bem como verificar as múltiplas causas que levam os alunos a desenvolverem um comportamento indisciplinado. Pretende-se também discutir de que forma o currículo tem se tornado um desafio para a sociedade multicultural com a finalidade de assegurar o respeito ao outro, o diálogo, a tolerância e o reconhecimento da diversidade cultural de todos os alunos.

¹¹¹ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

**O DOMÍNIO DA ESTRUTURA TEXTUAL
COMO BASE PARA A ESCRITA DE PROFESSORES E ALU-
NOS¹¹²**

Jaqueline Maria de Almeida (UENF)

jaquelinemalmeida@yahoo.com.br

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

Este trabalho teve como proposta de investigação os licenciandos do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), e sua relação de domínio conceitual e prático dos Textos. Este problema foi identificado por meio de uma enquete realizada em turma em fase de conclusão do curso de Formação de Professores, nível médio, cuja habilitação atesta que estarão aptos a lecionar para crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental. A principal literatura utilizada foi abordagens teóricas sobre o tema com as propostas de Travaglia (2002), Marcuschi (2008), Santos (2012) e Carvalho e Souza (1995). Para efeito de verificação da hipótese do desconhecimento, foi realizada uma intervenção formativa, em diferentes turmas, mas todas com o mesmo conteúdo didático. Para realização desta comparação, foram elaborados instrumentos de coleta de dados a serem aplicados antes e após a intervenção. Entende-se que essa pesquisa contribuiu para a melhoria da prática da escrita, em especial da narrativa e descritiva, mais utilizadas por esses profissionais da educação, inclusive junto aos seus alunos. O resultado foi muito aquém do esperado, posto que ao estarem se formando para trabalhar com alfabetização infantil, estes futuros professores deveriam ter o conhecimento de alguns conceitos básicos como: linguagem verbal e não verbal, texto verbal e não verbal, tipos textuais e gêneros textuais. Pretende-se também destacar a importância e diferença que cursos de formação complementar podem fazer no processo de formação docente, ressaltando que este processo deve ser contínuo, e não apenas continuado por um período isolado de tempo.

¹¹² Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

**A POLÍTICA DA NORMA:
A HOMOGENEIDADE LINGUÍSTICA
IMPOSTA PELA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA
A RESPEITO DA ELABORAÇÃO,
PUBLICAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DE LIVROS DIDÁTICOS¹¹³**

Thiago Eugênio Loredo Betta (UENF)
thiago.eugenio@gmail.com

Sérgio Arruda de Moura (UFRJ/UENF)
arruda.sergio@gmail.com

Nos últimos anos, pesquisas acadêmicas no campo da Sociolinguística vêm dando legitimidade ao caráter heterogêneo, plural e polifônico das línguas nacionais. No Brasil, estudiosos como Bagno (2013a e 2013b), Perini (2010), Possenti (2011) e Travaglia (2011) defendem um ensino da Língua Portuguesa que contemple, considere e divulgue os resultados de pesquisas a respeito da variação linguística do português, especialmente em relação às diferenças entre os usos de Brasil e Portugal, e da natureza político-ideológica do normativismo que silencia e desqualifica os falares e usos que escapam à Gramática Normativa. Segundo esses autores, a escola deve ser um espaço de reflexão sobre a língua e, não somente, de introjeção da variação culta. Por outro lado, a legislação brasileira a respeito da elaboração, publicação e distribuição de livros didáticos, desde o Estado Novo, reafirma o ponto de vista da homogeneidade cultural e, por conseguinte, linguística da sociedade brasileira. Nesse breve estudo, consideraremos a querela midiática a respeito da publicação e aprovação do livro *Por uma vida melhor*, da coleção “Viver, Aprender”, de Heloísa Ramos, com base no estudo de Luquetti (2011), para demonstrar que há uma abissal distância entre as leis a respeito do livro didático e o atual estágio das pesquisas a respeito do ensinar e aprender a Língua Portuguesa no Brasil.

¹¹³ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

**IMAGINAÇÃO, CRIATIVIDADE, EMOÇÃO
E A ARTE EM VYGOTSKY
ATRELADOS À NOÇÃO DE EXPERIÊNCIA SOCIAL
EM FRANÇOIS DUBET: UM ESTUDO TEÓRICO E PRÁTICO¹¹⁴**

Gabriela Tavares Candido da Silva (UENF)

gabrielatcandido@gmail.com

Sharlys Jardim da Silva Santos (UENF)

Giovane do Nascimento (UENF)

Abordaremos neste artigo, os conceitos de imaginação, criatividade, emoção e a arte em Vygotsky. Buscamos a compreensão destes conceitos, apenas nas obras primárias do referido autor, com o objetivo de aprofundarmos em suas teses e metodologias. Os conceitos do referido autor, nos pode dar suporte teórico para analisar as três diferentes realidades propostas e trabalhadas no desenvolvimento deste artigo. Após essa análise, dialogaremos com os conceitos de experiência social, subjetividade e ação social marcados na sociologia francesa de François Dubet. Este artigo consiste em um estudo teórico e prático sobre os conceitos de criatividade, imaginação, emoção e arte no pensamento do pesquisador russo Lev Semenovitch Vygotsky (1896-1934), bem como atrelada aos estudos da sociologia francesa moderna de François Dubet (1994) no que tange à concepção sociológica de “experiência social”. Dividimos o artigo em duas partes. Na primeira parte é feita uma revisão bibliográfica dos conceitos. Por último apresentaremos uma discussão dos resultados encontrados na execução desta pesquisa. Focalizaremos assim dimensões práticas e em três dimensões teóricas. Observamos que as conceituações de Vygotsky deram suporte para compreendermos que a arte é construída primeiramente no campo da imaginação, e que, apurada, gera criatividade, emoção, e por fim em produto final: em obra de arte. E, por outro lado, como assevera Dubet, toda experiência é fruto do dinamismo social, individual ou coletivo, e é por meio das e nas relações com os espaços sociais, que nós construímos que a produção e criação humana se fazem. O nosso objetivo em fazer esses três recortes fundamentou-se a reflexão de que, apesar de parecer muito distante de todos, a arte está viva em qualquer situação. E mais, todos nós seres humanos possuímos habilidades artísticas.

¹¹⁴ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

**O DICIONÁRIO COMO MATERIAL PEDAGÓGICO
NO TRABALHO COM AS EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS¹¹⁵**

Dhienes Charla Ferreira (UENF)

vanessatharladrff@hotmail.com

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinafff@gmail.com

O objetivo desta proposta é apresentar reflexões sobre o trabalho com as expressões idiomáticas a partir do uso do dicionário para o desenvolvimento da competência lexical do aluno. Partimos do ponto de vista de que é possível promover a valorização das expressões idiomáticas e dinamicidade de criação lexical através de seu reconhecimento e difusão de sua existência na língua. Entretanto, as expressões idiomáticas são negligenciadas no ensino de língua materna e o acesso a materiais didáticos para a sua abordagem no ensino de língua materna é escasso. Acreditamos na necessidade de se fornecer subsídios para o reconhecimento das expressões idiomáticas em sala de aula de modo que a heterogeneidade léxica constitutiva da língua deve ser aprendida e apreciada neste espaço educativo. Além disso, o uso concreto da língua se caracteriza por ser um aglomerado de inúmeras riquezas lexicais, dentre outras características associadas às diferentes atividades humanas. Buscamos com est e trabalho, contribuir para a prática docente ao apontar as dificuldades e problemas relacionados ao tratamento dessas estruturas complexas no ensino de língua materna. E, estando a par dessas dificuldades o professor estará melhor preparado para elaborar estratégias e buscar recursos que preencham essas lacunas.

¹¹⁵ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

**GAMIFICAÇÃO NA PEDAGOGIA:
CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE APRENDIZAGEM¹¹⁶**

Rayane Kelli dos Reis Ferreira (IFF)

ray.kelli@hotmail.com

Dhienes Charla Ferreira (UENF)

vanessatharladrff@hotmail.com

O presente trabalho busca a reflexão da utilização de aplicações lógicas oriundas do jogo no espaço educacional. Essas aplicações consistem em estratégias que visam à elaboração de situações de aprendizagem caracterizados pela motivação, desafio, comprometimento, entretenimento, dentre outros. Nesse sentido, analisamos nesse artigo as vantagens e desvantagens da utilização dessas estratégias com base em teóricos que tratam sobre a questão. Entendemos que os professores encontram problemas em sala de aula que, muitas das vezes, são ocasionados pela falta de motivação dos alunos, dificuldades de natureza complexa e apoiadas no contexto sociocultural em que vivemos. Além dessa dificuldade, nos deparamos com outro percalço no desenvolvimento do trabalho didático-pedagógico que seria a quantidade de recursos de entretenimento que temos na sociedade, o provoca o desinteresse nas aulas das disciplinas.

**A ARTE DA MATEMÁTICA E A MATEMÁTICA DA ARTE:
UM OLHAR INTERDISCIPLINAR
SOBRE OS POEMAS CONCRETOS NA SALA DE AULA¹¹⁷**

Joane Marieli Pereira Caetano (UENF)

joaneiff@gmail.com

Tiago de Freitas Tavares (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

O presente trabalho tematiza o diálogo interdisciplinar entre literatura e matemática na educação, mais especificamente, discorre-se sobre a aplicabilidade de capacidades cognitivas indispensáveis para a formação de um conhecimento integrado durante uma sequência didática sobre a geometria na arte poética concretista. Assim, este estudo visa expor o desenvolvimento de uma sequência didática interdisciplinar mediada pelos professores de língua portuguesa/literatura brasileira e de matemática,

¹¹⁶ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

¹¹⁷ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

realizada com os alunos pré-vestibulandos. Dos objetivos específicos, a proposta da sequência didática busca integrar conhecimentos das áreas de arte, geometria e literatura para a interpretação de poemas concretos de modo que o aluno contemple, em sua análise, aspectos formais de cunho geométrico empregados no poema, como também correlacione tal aplicabilidade aos propósitos do fazer literário e às intenções do movimento concretista. A prática consiste, primeiramente, na exposição das características do concretismo em escala mundial e no Brasil; em seguida, faz-se uma análise coletiva de um poema concreto, recorrendo, de início, à explicação sobre os recursos geométricos utilizados para, posteriormente, produzir uma análise da obra como um todo; por fim, com os alunos em dupla, sugere-se a interpretação interdisciplinar de um poema. A experiência supracitada justifica-se pela necessidade de se despertar no aluno a compreensão integrada dos fenômenos que o cercam, para que amplie suas habilidades de comunicação e articulação de conhecimentos, extrapolando, para tanto, os limites entre as disciplinas.

**A LINGUÍSTICA DA INTERNET:
(RE)CONSTRUÇÕES LEXICAIS
NA REDE SOCIAL FACEBOOK¹¹⁸**

Hideliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral (UENF)

hildeboechat@gmail.com

Joane Marieli Pereira Caetano (UENF)

Ieda Tinoco Boechat (UENF)

iedatboechat@hotmail.com

Rodrigo Gindre Vargas (UENF)

rodrigogvargas@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

A internet revolucionou as formas de interação dialógica do homem em sociedade. A língua sendo instrumento imprescindível para a comunicação não poderia estar isenta das influências desses novos modos de se estabelecer a linguagem. O impacto das produções escritas nas mídias digitais possibilitou o surgimento de novos fenômenos não abordados pelo arcabouço teórico tradicional, tais como a nova forma de construção de palavras *blend* lexical. Esta pesquisa segue as seguintes etapas: trato bibliográfico; coleta de dados em *Fan Pages* e análise documental dos documentos norteadores do ensino de língua, a fim de veri-

¹¹⁸ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

ficar as perspectivas destinadas ao ensino face às novas tecnologias. Conclui-se que, para se por em prática as teorias legais em educação a respeito do ensino contextualizado e inovador, faz-se necessária uma abordagem que contemple as mudanças da língua, inclusive, aquelas provenientes da interação virtual em redes sociais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho bibliográfico, tendo como aporte teórico Recuero (2009), Lévy (1998; 1999), Souza (2003; 2008), Marcuschi (2014), Gonçalves (2006), dentre outros.

**ALFABETIZAÇÃO DE PESSOAS IDOSAS:
A LINGUAGEM MUSICAL E A INTERPRETAÇÃO DE TEXTOS¹¹⁹**

Márcia Regina Pacheco Soares (UENF)
mpachecosoares@gmail.com

Rosalee Santos Crespo Istoe (UENF)

Diante do envelhecimento populacional brasileiro e das transformações sociais, demandas específicas nos processos educacionais de pessoas idosas são necessárias para que permaneçam como agentes atuantes na sociedade. A partir dos pressupostos que conferem relevância à aquisição do domínio da leitura e escrita para a longevidade com qualidade de vida, visamos discutir a relevância da utilização da linguagem musical no processo de ensino aprendizagem na alfabetização de idosos. Este trabalho, de natureza qualitativa, foi embasado em referenciais teóricos e observações aos participantes do Projeto Terceiro Idade em Ação, desenvolvido pela UENF, aponta que a inclusão da música como recurso auxiliar no ensino da interpretação de textos e no processo de aquisição da linguagem escrita se configura como um recurso eficaz uma vez que a música é um elemento motivador, capaz de produzir sensações de prazer e emoção, além de contribuir com estímulos à memória e imaginações.

¹¹⁹ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

**A RELAÇÃO SINTÁTICA ENTRE ORAÇÕES:
DA TRADIÇÃO GRAMATICAL
À ABORDAGEM FUNCIONALISTA¹²⁰**

Lenise Ribeiro Dutra (FSJ)

lenisedutra@yahoo.com.br

Joane Marieli Caetano (UENF)

Neste artigo, a partir de uma breve discussão acerca de problemas relacionados ao ensino de gramática, apresenta-se o ensino de sintaxe de orações e das relações expressas por orações dentro de um período, observado na tradição gramatical e nas ideias do funcionalismo; informam-se as abordagens do funcionalismo e as relações de cláusula e gramaticalização, bem como alguns estudos tradicionais sobre coordenação e subordinação, apresentando críticas feitas a tais conceitos e novos critérios estabelecidos por modelos funcionalistas para se fazer a distinção entre esses processos sintáticos. Aborda-se, também, a correlação como mecanismo de organização das orações no período composto em que uma oração estabelece uma relação de interdependência com a outra, relação esta materializada por conectores que vem aos pares. Procura retomar as contribuições dos estudos de Rodrigues (2010, 2007, 2004, 2001), ao mostrar em que consiste o processo da correlação e que orações podem ser consideradas correlatas em português.

**POLITICAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:
CONSIDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DA LÍNGUA
PAUTADA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS¹²¹**

Milene Vargas da Silva Batista (UENF)

milenevargas@hotmail.com

Moacir Santos da Silva (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)

elinaff@gmail.com

Este trabalho propõe-se analisar os documentos oficiais que normatizam o ensino, bem como a importância de um ensino pautado na significação e na funcionalidade da língua. Tendo como objetivo discutir sobre as políticas de ensino de língua portuguesa na escola e se estas estão

¹²⁰ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

¹²¹ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

sendo aplicadas de forma eficiente e eficaz para formar plenos usuários da língua. Esta pesquisa tem como fundamentação teórica autores como, dentre outros, Travaglia (2006), com sua concepção sobre a língua, Soares (2006) e Kleiman (1989, 2001, 2004) que diz que os conhecimentos prévios tanto linguísticos, textual quanto de mundo que são essenciais para a formação do leitor. Foi feita uma pesquisa bibliografia onde a análise das LDBs (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira) nº 5692/71 e nº 9394/96 bem como os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) contribuíram de forma significativa para a compreensão das concepções de ensino que devem ser abordadas pela escola. Este trabalho, portanto, apresenta um estudo sobre a prática pedagógica dos educadores de língua portuguesa pautada nas orientações de tais documentos e também das contribuições da linguística. A análise dos documentos oficiais juntamente com a observação da prática dos professores se torna relevante a medida que contribui para compreender as possíveis falhas na abordagem do ensino da língua e como este poderá ser direcionado para que o aluno ao concluir esta etapa de sua formação seja capaz de dominar a leitura e a escrita de forma a compreender seu papel na sociedade como um usuário da língua.

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO ALIADA NO ENSINO DE CIÊNCIAS NATURAIS¹²²

Kamila Teixeira Crisóstomo (UENF)

kamila18bj@gmail.com

Alan Teixeira Crisóstomo (UENF)

alanbj@gmail.com

Leila Alves Vargas (UENF)

leilinhaalves@yahoo.com.br

O estudo de disciplinas relacionadas às ciências naturais é visto, na maioria das vezes, como um fardo para os alunos de ensino médio, que acabam rotulando-a como difíceis, que utilizam linguagens pouco usuais e que quase nada acrescentam em suas vidas. Muitas vezes, essa dificuldade é causada por uma falta de contextualização do ensino, que mostra-se, quase sempre, enfadonho e irrelevante para os educandos, já que os mesmo não conseguem observar a aplicabilidade de conceitos físicos, químicos e matemáticos em suas vidas. Diante deste cenário, o presente trabalho propõe a aproximação de disciplinas, a fim de contex-

¹²² Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

tualizar o ensino. Enfatizaremos, aqui, como a língua portuguesa pode auxiliar professores e alunos no processo ensino-aprendizado - principalmente no ensino de Química – tornando-o dessa forma, contextualizado e relevante.

**OS RECURSOS AUDIOVISUAIS
NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO:
O PROCESSO ENSINO/APRENDIZAGEM
DA LÍNGUA PORTUGUESA¹²³**

Alan Teixeira Crisóstomo (UENF)
alanbj@gmail.com

Kamila Teixeira Crisóstomo (UENF)
kamila18bj@gmail.com

Rafaela Moraes Cruz (UENF)
rafaelamoraesbj@hotmail.com

Na atualidade, a sociedade vivencia um processo de globalização e avanço das novas tecnologias, permitindo que a sociedade tenha contato com a difusão da informação e comunicação em um sentido novo, abrangente, promovendo a exploração do conhecimento, de maneira sensível e cognitiva. O mundo moderno oferece inúmeros recursos audiovisuais e tecnológicos, que se mostram como atrativos para o indivíduo, facilitando, muitas vezes, sua vida. Entretanto, quando se fala em escola e em processo ensino aprendizagem, muitas são as barreiras encontradas pelo professor para utilização de tais recursos. Desse modo, a escola busca incluir as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) nas práticas pedagógicas, direcionando-as para modernização do processo educativo, proporcionando novos métodos de ensino no âmbito escolar a fim de despertar nos discentes a criatividade e a curiosidade através de atividade prática, com o intuito de interagir e intervi-los em seu meio social de forma prazerosa, significativa e contextualizada. Nesse trabalho é feita a análise da aplicabilidade de recursos audiovisuais tecnológicos, no processo ensino aprendizagem em Língua Portuguesa, apropriado pelos discentes do primeiro ano do Ensino Médio Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo – Campus Piúma.

¹²³ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

**O PODER INVISÍVEL DE UM SAMBISTA DA PLANÍCIE:
UMA CONTRIBUIÇÃO BOURDIEUSIANA¹²⁴**

Gabriela Tavares Candido da Silva (UENF)

gabrielatcandido@gmail.com

Giovane do Nascimento (UENF)

O presente artigo traz algumas contribuições no que tange ao estudo da cultura e sua produção natural e espontânea, atrelada à sociedade, a partir da sociologia moderna francesa de Pierre Bourdieu. Portanto, os conceitos “poder simbólico” e “cultura” serão nosso alicerce para esse estudo. O presente artigo pretende se debruçar sobre alguns estudos de Pierre Bourdieu (1992) a partir do samba e sua contribuição social por meio dos conceitos de “poder simbólico” e “cultura”. Usaremos a segunda edição da primeira revista de samba publicada por artistas, escritores e pesquisadores, a “Samba em 1º Lugar” – com o seguinte tema: “Geraldo Gamboa, uma vida dedicada ao samba”, isso em detrimento da pungente relevância histórica e cultural do sambista no cenário campista. Nossas ações são moldadas, por sua vez, por três categorias inerentes ao homem, sob essa visão. São elas: i) generalidade; ii) coercitividade; iii) externalidade. Para que esse poder seja legitimado é necessário recorrer aos sistemas simbólicos - instrumentos de comunicação e conhecimento. É nesse sentido que a revista se promove, por ser um veículo de transmissão de conhecimento e divulgação cultural. O que podemos dizer dos símbolos é que eles são instrumentos de integração social.

**CONSIDERAÇÕES
SOBRE A APLICAÇÃO DE REDES NEURAIS ARTIFICIAS
COMO APOIO A DIAGNÓSTICO
DE PACIENTES COM TRAUMAS¹²⁵**

Rayane Kelli dos Reis Ferreira (IFF)

ray.kelli@hotmail.com

Vanessa Tharla dos Reis Ferreira (IFF)

Este trabalho visa discutir o uso de uma das técnicas de Inteligência Artificial como suporte a fisioterapia. A Inteligência Artificial está presente em diversas aplicações e uma das suas contribuições mais relevantes é para área da saúde. Rede Neural Artificial (RNA) é um modelo

¹²⁴ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Pôster

¹²⁵ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Pôster

computacional baseado no funcionamento da estrutura neural biológica que realiza o aprendizado por meio de experiências e adquire conhecimento para reconhecer padrões. A fisioterapia estuda vários problemas relacionados a traumas físicos e busca corrigi-los por meio das técnicas estudadas. O fisioterapeuta enfrenta grandes desafios para que o paciente tenha melhor locomoção e postura. Em alguns casos existem sintomas parecidos para diferentes doenças, tornando complexo o processo do diagnóstico da patologia. Nessa perspectiva, convidamos a uma reflexão em torno da adoção da aplicação desse modelo para apoiar a decisão dos profissionais desta área como uma solução aprimorada que permite a identificação do diagnóstico com maior agilidade e segurança.

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
UM FACILITADOR NO ENSINO DE GÊNEROS TEXTUAIS¹²⁶**

Luciana da Silva Almeida (UENF)
lucy.salmeida@gmail.com

Géssica Pereira Monteiro (UENF)

Eliana Crispim França Luquetti (UENF)
elinaff@gmail.com

A presente pesquisa tem como objetivo investigar os saberes e as práticas adotadas no ensino de gêneros textuais, em consonância com minicursos que serão oferecidos em uma turma de professores em formação continuada do Programa Nacional de Formação de Professores (PAFOR). Para a realização desse estudo baseamos nossa metodologia nas leituras de Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (1999), Cristóvão e Nascimento (2006) e Matêncio (2000) e de acordo com as orientações dos *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Para tanto, selecionamos quatro gêneros textuais, a fim de demonstrar algumas possibilidades de dinamizar o ensino de língua e leitura, deixando-o mais significativo e estimulante. Para uma melhor execução das atividades propostas nos minicursos estamos aproveitando as aulas da disciplina de estágio supervisionado III, que ocorrem em uma escola pública do município de Campos dos Goytacazes. Desse modo, buscamos observar e atuar utilizando o material preparado para os encontros, com o intuito de verificar a real eficácia, os aspectos positivos e as dificuldades enfrentadas para a aplicação dos mesmos. O projeto culminou com resultados positivos, no que tange a autoestima em relação à autoria dos alunos da modalidade EJA de ensino. No

¹²⁶ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Comunicação

que se refere aos professores em formação, novas reflexões e discussões com os docentes que estão em exercício, resultaram em novas perspectivas significativas no ensino-aprendizagem de leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental das escolas de origem das alunas da PA-FOR. Nessa perspectiva, inserir uma política de leitura no contexto escolar, consiste em aplicar e se apossar de uma metodologia precisa e necessária que institua o texto na escola numa perspectiva reflexiva.

O TRATAMENTO DO GRAU EM PORTUGUÊS: REFLEXÕES SOBRE O ENSINO¹²⁷

Carlos Alexandre Victorio Gonçalves (UFRJ)
carlexandre@bol.com.br

Para descrever o comportamento dos afixos de grau em português, faremos uma breve revisão da literatura sobre o assunto, começando pela tradição gramatical e pelos livros didáticos mais utilizados no ensino de língua materna, em nível médio. Como o assunto é polêmico e controvertido, estando na pauta de discussão de diversos manuais de morfologia, comentamos, a seguir, a visão de alguns teóricos sobre o tema. Passamos, enfim, à análise da gradação morfológica por meio de critérios objetivos frequentemente apontados como marcas diferenciais do binômio flexão/derivação. Tentamos, com isso, responder às seguintes questões: (1) o que levou a tradição gramatical a modificar o ponto-de-vista quanto à determinação do status morfológico de afixos gradativos?; (2) é inteiramente verdadeira a afirmação de que a gradação morfológica constitui derivação em português?; (3) por que razão os compêndios voltados ao ensino de língua materna repetem uma informação já revista por gramáticas de reconhecido mérito?; (4) as principais acepções da gradação morfológica são mesmo intensidade e dimensão, como preconizam a tradição gramatical e os livros didáticos?; (5) de que maneira os professores de nível médio poderiam abordar a questão em sala de aula?; (6) que estratégias podem ser utilizadas para a renovação do ensino desse tópico de gramática?

¹²⁷ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

**PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA (PLNM)
O PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA (PL2)
E O LETRAMENTO ACADÊMICO
DE ALUNOS ESTRANGEIROS
NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UENF¹²⁸**

Ileana Celeste Fernández Franzoso (UENF)

ileana.celeste@gmail.com

Bianka Pires André (UENF)

biankapires@gmail.com

Em consonância com as políticas públicas que apoiam a intensificação da internacionalização da Educação Superior (IDES), a Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) tem desenvolvido diversas ações que vão desde a cooperação internacional por meio de convênios com outras Instituições de Ensino Superior (IES), até a oferta de vagas nos programas de pós-graduação para alunos estrangeiros. Um exemplo disso foi o último processo seletivo efetuado pelo Programa de Cognição e Linguagem que ofertou duas vagas de mestrado e doutorado para candidatos estrangeiros. Esses alunos que chegam aos nossos programas se enfrentam, muitas vezes, não somente às dificuldades inerentes à aprendizagem do português como segunda língua, mas também à leitura e à escrita acadêmica. Devem, não apenas, apreender a significação dos elementos verbais e não verbais, mas desenvolver a competência comunicativa e utilizar esses elementos de forma adequada dentro do discurso acadêmico. O objetivo deste trabalho é observar e analisar o letramento acadêmico dos alunos estrangeiros dos programas de pós-graduação da UENF por meio de um estudo de caso.

**O PERCURSO DO SIGNO:
ESTUDO SEMIÓTICO DO CONTO
“A TERCEIRA MARGEM DO RIO”
DE JOÃO GUIMARÃES ROSA¹²⁹**

Priscila Mattos Monken (UENF)

priscila.monken@iff.edu.br

Este trabalho propõe desenvolver uma análise semiótica do conto

¹²⁸ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Pôster

¹²⁹ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Pôster

“A terceira margem do rio” de João Guimarães Rosa, tomando como base a teoria do conhecimento de Charles Sanders Peirce (primeiridade, secundidade e terciridade), considerando o signo em relação ao objeto (ícone, índice e símbolo). Objetiva-se, então, fazer uma análise semiótica do conto mencionado, relacionando o signo ao seu objeto através da consideração da segunda tricotomia da classe de signos, a saber, ícone, índice e símbolo. Far-se-á uma separação didática da trilogia do conhecimento peirciana, sabendo que não são momentos puros, mas que se interpenetram. Peirce enfatiza o fato de que suas categorias são universais e que coexistem “dinamicamente, em termos simultâneos e sucessivos não só na natureza como também nas formas da consciência, podendo se apresentar, além disso, em manifestações psicológicas” (SANTAELLA, 1996, p. 130). Ainda, Peirce não concebe suas categorias como uma espécie de geometria da mente humana ou como determinação das garantias e limites do conhecimento. Trata-se na verdade de ingredientes lógico-operacionais, isto é, modos de como a consciência gera em formas complexas os mais diversificados conteúdos, engendrando produtos e efeitos os mais distintos. Sendo assim, que tenha início a água-travessia.

**ERGONOMIA:
CONTRIBUIÇÕES PARA A UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR¹³⁰**

Vanessa Tharla dos Reis Ferreira (ISECENSA)
vanessatharladr@hotmai.com

Dhienes Charla Ferreira (UENF)
vanessatharladr@hotmai.com

O presente artigo apresenta as contribuições da Ergonomia para o trabalho de usuários de computadores. Assim, busca-se compreender os elementos que acontecem nessa interação entre homem e máquina para que possam garantir a segurança e eficiência com fins de qualidade de vida. Entendemos que, Ergonomia é o estudo das relações entre o indivíduo e o seu trabalho. Acreditamos que lesões osteomusculares podem ocorrer no trabalhador, sobretudo quando o ambiente em que ele trabalha não atende às condições de trabalho conforme a Norma Regulamentadora NR-17. Com este estudo verificamos que a ergonomia cognitiva influencia na elevada carga mental de trabalho, acrescendo nível de stress e processos mentais que intervêm nas relações entre os sujeitos e outros componentes do ambiente. Desse modo, ressaltamos a relevância dos conse-

¹³⁰ Universidade Estadual do Norte Fluminense - Pôster

lhamentos voltados às empresas com intuito de elaborar programas que estimulem a mudança do hábito de vida sedentária de grande parte dos funcionários.

QUAL O SOTAQUE DE RORAIMA?¹³¹

Eliabe Procópio (UFRR)
eliabeprocopio@yahoo.com.br

Nesta apresentação, objetivamos responder a pergunta: qual o sotaque de Roraima. Para tal utilizamos os conceitos de Norma e Variação linguística (COSERIU, 1967; COELHO et al., 2015; MARGOTTI, 2004) e procedemos com uma coleta em redes sociais, conversas informais, situações cotidianas, no sentido de listar e descrever itens linguísticos que apontassem para um falar roraimense. Classificamos os dados encontrados como Variação fonética, sintática e lexical, os quais se caracterizam por apresentar um perfil indígena, nortista e nordestino. Concluímos que a Norma linguística roraimense está em construção, pois o fluxo migratório que tanto contribuiu para esta, continua a ocorrer e com projeções positivas, conforme dados do IBGE.

OS DIREITOS LINGUÍSTICOS INDÍGENAS E A POLÍTICA LINGUÍSTICA BRASILEIRA¹³²

José Pereira da Silva (UERJ)
jpsilva@filologia.org.br

Desde a Carta de Pero Vaz de Caminha a D. Manuel, a questão das línguas indígenas é motivo de preocupação. Tanto que, logo que chegou aqui, José de Anchieta começou a estudar as línguas da costa do Brasil e formalizou uma gramática para o seu ensino nas escolas e seminários. Apesar das dificuldades naturais, os jesuítas se preocupavam em preservar as línguas e culturas indígenas, utilizando principalmente a língua mais usada na costa do Brasil para os converterem ao cristianismo. No século XVIII, preocupado com o sucesso dos jesuítas com os índios, o marquês de Pombal propôs uma política rigorosa de imposição da língua portuguesa, que só falhou por não conseguir implementar escolas nas aldeias e vilas indígenas, do que resultou a revogação do Diretório dos Índios em 1796, com apenas vinte e nove anos de vigência. No final do

¹³¹ Universidade Estadual de Roraima - Comunicação

¹³² Universidade Estadual de Roraima - Conferência

século XX, nossa Constituição incluiu um importante capítulo relativo aos direitos indígenas, com destaque para a questão linguística. Hoje, o poder público mantém escolas nas comunidades indígenas, onde as crianças são instruídas em suas próprias línguas, e a língua portuguesa é ensinada como segunda língua, ou vice-versa, dependendo do estágio deles em relação ao uso do português. Além de alguns trabalhos de nossa lavra, já publicamos diversos artigos sobre os direitos linguísticos indígenas e sobre as políticas linguísticas locais, que poderão ser importantes nas comunidades em que parte da população utiliza a língua portuguesa como segunda língua, mantendo a tradição de seus antepassados. Impossibilitado de resenhar cada um desses trabalhos, eles serão indicados nas referências bibliográficas para que possam ser utilizados pelos interessados nessas questões.

MARCAS DO CONTATO LINGUÍSTICO/CULTURAL RETRATADAS EM DICIONÁRIOS DE LÍNGUA MAKUXI¹³³

Alessandra de Souza Santos (UERR)
alessandradess@gmail.com

O escopo deste trabalho é apresentar uma análise inicial das marcas do contato linguístico e cultural, entre os indígenas da etnia macuxi e os não indígenas, presentes em dicionários de língua macuxi. Os dicionários ora analisados são: *Dicionário da Língua Makuxi*, de Raposo (2008) e *Makuxi Maimu, Língua Makuxi Guia para a Aprendizagem e Dicionário Makuxi*, de Amódio & Pira (2007). O dicionário é por excelência um instrumento capaz de armazenar informações importantes sobre determinado sistema linguístico. Com base nas relações intrínsecas entre língua e cultura, podemos então tecer uma análise de dicionários de língua, identificar traços de interferência cultural e linguística entre povos que estiveram, ou que permanecem, em situação de contato. Como resultado da análise realizada, podemos constatar a presença de empréstimos linguísticos, citados na literatura como marcas da interferência cultural, e de relatos que nos dão informações sobre o quanto o contato com não indígenas trouxe mudanças em diversos aspectos da cultura deste povo.

¹³³ Universidade Estadual de Roraima - Palestra

**ÊNFASE E MEMORIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO:
UM ESTUDO DE TELEJORNALIS DA TV GLOBO¹³⁴**

Carmina Borges Rodrigues (UESB)

carmina.borges@gmail.com

Vera Pacheco (UESB)

O jornalismo feito para a televisão tem como principal característica a emissão da notícia através do formato audiovisual, onde imagem e som se aliam para a construção da notícia. Nesse veículo, a introdução do âncora e a fala do repórter são essenciais para que o telespectador possa entender as imagens e associar as informações presentes nas matérias telejornalísticas. Considerando esses pressupostos, a pergunta posta é se a estratégia de ênfase normalmente usada pelo repórter leva o telespectador a apreender mais a informação enfatizada. Nossa hipótese é a de que o telespectador se lembra mais dos trechos enfatizados. Nosso objetivo foi avaliar a relação entre ênfase e taxa de recuperabilidade de informações. Para tanto, analisamos por meio do software Praat, algumas ênfases enunciativas utilizadas por repórteres e âncoras dos telejornais da Rede Globo. Aplicamos questionários a 24 sujeitos com vistas a avaliar se as informações memorizadas pelo público eram acusticamente caracterizadas por maior elevação da frequência fundamental, que é um dos correlatos acústicos importantes na marcação de ênfase. Nossos resultados mostram que o público apresenta grande taxa de recuperabilidade da informação quando esta é acusticamente marcada.

**A SOCIOLINGÜÍSTICA
E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹³⁵**

Moanna Brito Seixas Fraga (UESB)

moannabrito@yahoo.com.br

Rozilda Almeida Neves Magalhães (UESB)

Lucas Santos Campos (UESB)

O presente artigo tem por objetivo apresentar o resultado de uma pesquisa bibliográfica, desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Letras (UESB), sobre as implicações e contribuições da sociolinguística para o ensino de Língua Portuguesa. Com esta pesquisa

¹³⁴ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

¹³⁵ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

não se tem o intuito de apontar estratégias didáticas, tampouco traçar críticas sobre métodos de ensino, mas sim, de promover uma reflexão acerca do processo de ensino de língua à luz dos conhecimentos linguísticos. Para desenvolver a abordagem discursiva, tomou-se como ponto de partida o entendimento da sociolinguística como um ramo da ciência da linguagem, que visa relacionar as heterogeneidades linguísticas e sociais. Nessa perspectiva, a sociolinguística é tomada como lugar de discussão sobre a língua e sua íntima relação com o meio social. Estes pressupostos proporcionam uma nova tomada de posição no que se refere ao ensino de Língua Portuguesa, posto que se trata de uma corrente que revela a realidade linguística dos seus usuários. Assim, para a realização deste estudo, optou-se, primeiramente, por traçar um panorama histórico da ciência da linguagem, com vistas a ressaltar a importância de algumas correntes e dos seus respectivos precursores. Em seguida, foi dado destaque à sociolinguística e sua interface com o ensino de Língua Portuguesa. Dessa forma, visando dar um melhor tratamento a essas questões, o estudo foi desenvolvido a partir das teorias de Weedwood (2002), Faraco (2005), Celso Cunha e Lindley Cintra, dentre outros, como também das concepções de ensino de língua contidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais.

OLHAR FEMININO SOBRE VELAME: UMA COMUNIDADE QUILOMBOLA¹³⁶

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)

adavgvstvm@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valerivianasousa@gmail.com

Para descrever o contexto histórico e social em que surgiu o português popular do Brasil, é preciso analisar a formação da sociedade brasileira e as condições concretas de constituição de núcleos populacionais tanto rurais quanto urbanos e suas características, ao longo dos séculos, apontando as principais transformações por que vêm passando os espaços rurais e urbanos brasileiros. Para tanto, tomando como base a comunidade de Velame – BA, fazemos uma reconstrução sócio-histórica da comunidade a partir de dados do contingente populacional feminino. As diferenças perceptíveis na fala das mulheres e dos homens bem como nas falas das três faixas etárias das mulheres não representam apenas diferenciações geracionais. Na verdade, apontam para uma sociedade quilombola

¹³⁶ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

que paulatinamente abre-se ao contato com outros grupos e esse contato, por sua vez, produz alterações não só no comportamento dos agentes, mas mudanças na própria comunidade que rejeita a endogamia, priorizando atividades que não as de subsistência. A comunidade deseja integrar-se aos grupos mais privilegiados, assumindo a condição de quilombola, mas se esforça por esquecer a situação histórico-social que deu origem a tal condição de vida.

AS DIVERGÊNCIAS NA ESCRITA DE ALUNOS DO CICLO DE ALFABETIZAÇÃO¹³⁷

Maria Cristina Barbosa Lima (UESB)
cryscte@hotmail.com
Vera Pacheco (UESB)

Neste trabalho temos como objetivo identificar e analisar à luz da fonética/fonologia as formas divergentes encontradas na escrita de alunos do ciclo de alfabetização para, a partir daí, propormos atividades de intervenção. Nesse momento de aquisição da língua escrita, as crianças cometem “erros” por pautarem-se, ao escrever, na forma como fala. Em situações como essas os professores ainda não conseguem fazer a mediação e intervenção adequadas para que o aluno perceba a relação e diferenças entre fala, escrita e ortografia. Nesse sentido é importante que se compreenda como o alfabetizando pensa sobre a escrita, para, a partir daí, elaborar estratégias de mediação e intervenção mais eficazes no trabalho com os alunos. Para tanto, realizamos o acompanhamento de alunos do 1º ao 3º ano do Ensino Fundamental (Ciclo de Alfabetização) para a identificação das dificuldades e divergências no processo de aquisição da escrita e do letramento. Seleccionamos e trabalhamos atividades de intervenção, com base nos pressupostos da fonética e fonologia e por fim, aplicamos uma atividade final com o objetivo de verificar a eficiência ou não da proposta de intervenção. Este trabalho foi realizado em uma escola da rede municipal de Caetitê/BA, envolvendo turmas do 1º ao 3º ano do Ciclo de Alfabetização, e para a sua execução, utilizamos como procedimentos metodológicos a aula expositiva, atividades impressas, exibição de filmes, contação de histórias infantis, produção de textos e discussões orais. Os resultados encontrados mostram que a capacidade de escrita dos alunos para os quais foram aplicadas as atividades de intervenção aumentam bastante em relação ao grupo controle.

¹³⁷ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

**LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL:
LIVRO DIDÁTICO E ENSINO DE CIÊNCIAS¹³⁸**

Soraya Mendes Rodrigues Adorno (UESB)

sorayaadorno@hotmail.com

Solienne Mendes Adorno de Freiras (UESB)

Adriana Maria de Abreu Barbosa (UESB)

A pesquisa visa expor o trabalho realizado durante experiência de estágio de regência, numa turma de 6º ano do Ensino Fundamental II, numa escola da rede pública da cidade de Jequié/BA, em que se utilizou a leitura e a interpretação textual de textos do próprio livro didático escolar como suporte metodológico no auxílio ao aprendizado dos conteúdos trabalhados na matéria Ciências. A partir daí fez-se estudo de caso para apresentar os fatos observados e a análise dos dados obtidos na pesquisa. Considerou-se que a produção textual deve ser o ponto de partida para todo processo ensino/aprendizagem, haja vista que nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) estão previstas vantagens à utilização da leitura e a construção textual em classe. Teve-se como finalidade estimar o impacto que a leitura e a construção textual, vista como uma forma de expor a interpretação do texto lido, e como pode cooperar no aprendizado dos estudantes da turma analisada. Esse suporte metodológico pôde amparar a estagiária no momento de processo ensino/aprendizagem da disciplina Ciências e, não obstante, analisar a cooperação da metodologia com o ensino da disciplina ministrada. Textos foram produzidos pelos estudantes durante o correr dessa experiência e foram a base para a realização da análise. Fizeram-se inferências a cerca da utilização da leitura e da escrita, enquanto forma de expor a interpretação de textos, extraídos do livro didático da turma, utilizados como auxiliares a prática docente em classe. Da análise do material construído em classe pelos estudantes levantaram-se três categorias: Repetição de Conceitos, Leitor Reconstitutor e Leitor Cooperativo. A partir das análises realizadas observou-se que a leitura não é o mero processo de decodificação de símbolos num texto, mas o processo de significação desses símbolos, onde se atribui valor à interpretação do texto lido. Concluiu-se que a leitura e a construção de textos em classe serviram como estímulo ao aprendizado dos estudantes da turma analisada e que contribuiu ricamente no processo ensino/aprendizagem da disciplina Ciências. Este trabalho fomentou o desejo

¹³⁸ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

de que a leitura e a construção textuais sejam utilizadas em classe, principalmente no ensino de Ciências. Considera-se, também, que a relevância da temática se evidencia na constatação da carência de literatura na área, em especial no ensino de Química.

**LEITURA:
DA MEDIAÇÃO À APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA¹³⁹**

Silvanei Rocha Oliveira (UESB)

silvaneioliveira@yahoo.com.br

Vera Pacheco (UESB)

Nesta pesquisa, objetivamos avaliar a eficácia de uma intervenção, com o uso de estratégias de leitura, para ampliar o grau de competência leitora dos alunos do 6º ano do ensino fundamental de uma escola pública da rede estadual de Vitória da Conquista – BA. Nessa perspectiva, o estudo enfoca a leitura a partir de uma Abordagem Psicolinguística e de uma Concepção Interacionista de Leitura, desenvolvidas por Smith (2003), Ausubel (1980), Kato (1985, 1998), Leffa (1996, 1999), Kleiman (1997) e Solé (1998), os quais buscam explicar o processo de aprendizagem sob uma ótica cognitivista. Por tratar-se de pesquisa-ação no ambiente educacional, delineamos procedimentos para a realização de intervenções que ocorreram no próprio ambiente escolar, seguindo-se todos os procedimentos éticos previstos relativos à pesquisa com seres humanos. O Grupo Teste e o Grupo Controle foram constituídos por alunos da mesma série escolar e foram avaliados em dois momentos através dos seguintes instrumentos: (a) Pré-teste; e (b) Pós-teste. Esses momentos foram entremeados por uma intervenção pedagógica, em que os alunos do Grupo Teste participaram de doze aulas interventivas, distribuídas em quatro unidades temáticas, nas quais realizaram atividades com material elaborado pela professora/pesquisadora para esse fim, aplicadas por meio do ensino de estratégias de leitura. O desempenho dos participantes no pós-teste, em relação ao pré-teste, mostrou que o trabalho realizado foi válido e, como revelaram os dados, os alunos do Grupo Teste alcançaram uma significativa melhoria em compreensão leitora. Os resultados obtidos indicaram, ainda, a relevância da mediação do professor para favorecer o processo de ensino-aprendizagem de estratégias de leitura, visando à formação de leitores proficientes.

¹³⁹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

**BLOG EDUCATIVO:
MULTIMODALIDADE E MULTILETRAMENTOS
NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA¹⁴⁰**

Dagmar Nascimento Santos Cotinguiba (UESB

dagmarnsantos@hotmail.com

Ester Maria Figueiredo e Souza (UESB

Este Trabalho objetiva mostrar que, por meio de novas práticas de letramento multimodal, o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental II pode ser construído de forma mais produtiva, com ênfase no contexto midiático. Apresenta, também, as estratégias de andaimagem para se construir uma interação profícua entre os participantes da pesquisa. Por acreditar que as linguagens midiáticas já são uma realidade no dia a dia dos estudantes, faz-se necessário introduzir gêneros textuais pertencentes a esse meio, no cotidiano escolar. Pensando nessas questões, foi desenvolvida a proposta de construção de um blog com os alunos do sexto ano, de um Colégio Estadual, no município de Vitória da Conquista - BA. A Pesquisa buscou utilizar uma pedagogia voltada para a sensibilização cultural da prática pedagógica, respeitando as diferenças dos alunos, com vistas ao desenvolvimento de aulas de leitura e de escrita com grande potencial dialógico. Recorrendo à Sequências Didáticas bem planejadas, privilegiando as interações através da andaimagem e utilizando a linguagem midiática com os educandos agregarão vantagens na busca desse outro modo de aprender. Cabe ao professor criar oportunidades de interação, capacitando os jovens alunos para os multiletramentos, formando autores, coautores, leitores assíduos e sujeitos de seu próprio conhecimento. O trabalho pontua, teoricamente, o conceito de multiletramentos; os processos de andaimagem; interação; dialogismo e o recurso digital blog, abordagens relevantes para se refletir uma práxis docente contextualizada, significativa e diferenciada, mediante as novas realidades educacionais. Este estudo defende a tese de que a sistematização do trabalho multimodal na prática de sala de aula pode favorecer aos educandos leituras críticas, inserindo-os em práticas sociais permeadas de diferentes semioses, promovendo, dessa forma, os multiletramentos, ampliando os processos de ensino e, conseqüentemente, ofertando ao aluno uma educação de boa qualidade.

¹⁴⁰ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

**A TRADIÇÃO DO POÉTICO
COMO RESGATE DA TRADIÇÃO ORAL
NA OBRA DE JOÃO GUIMARÃES ROSA¹⁴¹**

Ana Maria Rocha Soares (UESB)

anamarialiterata@yahoo.com.br

Márcio Roberto Soares Dias (UESB)

marciocano@dch.ufla.br

Visa-se a discutir como a obra de João Guimarães Rosa consegue ser um instrumento de resgate e de valorização da língua oral. Partindo da perspectiva de que a oralidade - desde mais precisamente o século o XVI - sempre fora descartada e/ou marginalizada por uma política de prestígio ou mesmo pela produção acadêmica, a obra de Rosa desponta como uma amostra de que a língua só se justifica enquanto discurso efetivo; enquanto prática inserida num dado contexto social ou mesmo numa dada circunstância. Nesse sentido, o autor faz uso de procedimentos reconhecidos por uma tradição acadêmica como mecanismo de evidenciar (ou validar) outra tradição: a língua oral. Mais precisamente neste artigo, adotam-se alguns contos das obras *Primeiras Estórias* e *Tutameia*, do aludido autor, como forma de elucidar como G. Rosa, mediante recursos tipicamente poéticos (tradição literária), consegue fazer da tradição oral uma modalidade linguística que merece ser reconhecida e, por conseguinte, digna de se ver representada pela tradição acadêmica. O escritor mineiro busca, dessa maneira, através de uma tradição, resgatar outra tradição: a oralidade. Assim, a obra de Rosa disponibiliza para a língua oral um espaço efetivo e, portanto, representativo na produção ficcional brasileira.

¹⁴¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

**ANÁLISE FONOLÓGICA DE ESTRUTURA SILÁBICA:
PRODUÇÃO DAS LÍQUIDAS
POR SUJEITOS COM SÍNDROME DE DOWN¹⁴²**

Luana Porto Pereira (UESB)

portop91@gmail.com

Marian Oliveira (UESB)

Vera Pacheco (UESB)

Este trabalho objetiva fazer uma análise fonológica da produção das consoantes /l/ e /R/ na fala de três sujeitos com síndrome de Down, naturais de Vitória da Conquista. Essas consoantes são segmentos que pertencem à classe das líquidas, pois possuem simultaneamente um traço consonantal, a obstrução, e um traço vocálico, a passagem livre do ar (Câmara Jr. 1992). São segmentos que estão entre os últimos fonemas a comporem o sistema fonológico durante a aquisição (MIRANDA, MATZENAUER, 2010), sendo que são aqueles que ocupam a segunda posição no cluster consonantal, CCV, podendo ocorrer, também, como consoante intervocálica, VCV. Além desses contextos silábicos, o /l/ pode ocupar posição pré-vocálica, CV, e pós-vocálica, como coda silábico CVC. No entanto, nessa posição ela ocorre foneticamente como segmento velarizado ou vocalizado, de acordo com o dialeto do falante (MONARETTO et al., 2001). Considerando que, em geral, o sujeito com síndrome de Down apresenta um atraso no seu desenvolvimento linguístico e possui uma fala peculiar decorrente das características do seu trato vocal, tal como a hipotonia e a língua protusa (OTTO et al., 1998), questionamos como seria a produção das líquidas em suas diferentes posições silábicas realizadas por esses sujeitos. Nossa hipótese é que há, na produção desses segmentos, uma tendência ao apagamento ou troca entre eles, e o grau de ocorrência desses processos fonológicos está associado, não apenas com aspectos fisiológicos, mas com o grau de escolaridade dos sujeitos. Por meio de análise dos dados de fala usados na pesquisa, foi possível perceber que os três sujeitos realizam as duas consoantes em todas as posições silábicas esperadas. No entanto, há ocorrências de apagamento da líquida em cluster consonantal nos dados todos eles. Além disso, processos de labialização e rotacismo são frequentes nos dados de dois dos sujeitos.

¹⁴² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

**DEFININDO A SÍNDROME DE DOWN:
DIÁLOGO ENTRE REVISTAS DE GRANDE CIRCULAÇÃO
E CRIAÇÃO DE ESTEREÓTIPO¹⁴³**

Lucas Ramos Barbosa (UESB)
lucas.ramosbarbosa@gmail.com

Marian Oliveira (UESB)

A literatura especializada, ao abordar o tema síndrome de Down, retoma o paradigma primário descrito em 1862, por Langdon Down e mais tarde reafirmado por Lejeune (1958). Contudo, essa reprodução baseada nas descrições feitas naqueles estudos não considera os avanços das ciências médicas, a mudança na expectativa de vida e questões de ordem educacional, ambiental e social. Isso cria um descompasso entre o que as pessoas com Down mostram a cada dia em termos de potencialidades e perspectivas e o que a linguagem científica registra, descreve e modela sobre a síndrome. Por outro lado, muitas vezes é essa a descrição retomada nas matérias que aparecem nas plataformas de comunicação, em revistas de grande circulação. Sabendo, portanto, que o jornalismo, além de ser grande responsável pela construção da realidade e escoamento das informações científicas, é, também, uma ferramenta utilizada na disseminação de preconceitos, a hipótese que norteia esse trabalho é a de que os estereótipos criados pelo discurso científico são reforçados através da imagem socialmente construída pelos meios de comunicação. Dessa forma, o objetivo desse trabalho é analisar como o tema é abordado em matérias publicadas em revistas para avaliar como essas matérias, baseadas na literatura especializada, dialogam entre si no sentido de reforçar o paradigma primário de anormalidade. Foram selecionadas cinco matérias: 03 de *Veja*, 01 de *Época* e 01 da *Isto é*, para a partir da análise dos termos utilizados avaliar que imagem de sujeito é construída e divulgada. As marcas linguísticas recorrentes nas matérias nos apontam para a descrição da pessoa com síndrome de Down como anormal, fardo etc. mesmo quando os termos utilizados tentam mascarar o efeito de sentido de anormalidade.

¹⁴³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

**REPENSANDO O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
PARA ALUNOS SURDOS
A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS
NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL LIONS CLUBE¹⁴⁴**

Christian Pinheiro Porto Placha (UESB)

christianpinheiro2@yahoo.com.br

Lucas Santos Campos (UESB)

Este trabalho foi motivado pelas preocupações voltadas para educação dos surdos. São necessárias pesquisas acerca de experiências que envolvem o ensino-aprendizagem de alunos com surdez, para que seja possível a adoção de atitudes que possam levar esses discentes a obter êxito em sua vida escolar. No município de Vitória da Conquista, Estado da Bahia, funcionou por 20 anos, de 1994 a 2014, a Escola de Educação Especial Lions Clube – EDELCL, um estabelecimento voltado para a educação especial e que proporcionava, também, o ensino de alunos com surdez. Em virtude da adoção de políticas públicas de inclusão pelo município, a instituição foi fechada. Assim sendo, julgamos que o levantamento da sua trajetória, com especial atenção para o registro do seu trabalho realizado junto a alunos surdos, pode ser útil de muitas formas, quer seja para revelar acertos que podem ser seguidos e copiados quer seja para indicar procedimentos que tenham sido aplicados para determinados fins, mas que não lhes tenham atingido ou que não tenham sido tão eficientes quanto o esperado, principalmente no que diz respeito à aquisição da Língua Portuguesa, como segunda língua, por discentes surdos. Em primeira mão, como um dos acertos da entidade, podemos destacar o emprego da libras – língua brasileira de sinais, como língua de instrução, para o aluno da educação infantil e ensino fundamental I (1º ao 5º ano), tendo em vista ser essa língua reconhecida como a de comunicação e expressão dos surdos. Assim sendo, ela deve ocupar lugar de destaque no processo educativo desse aluno e não apenas ser utilizada como um mero instrumento para o ensino da língua portuguesa. O conhecimento e registro do trabalho realizado pela instituição são de suma importância para que práticas positivas possam ser consultadas e reaplicadas por profissionais envolvidos, de uma forma ou de outra, na educação de pessoas com surdez, no novo modelo instrucional, implantado pelo Estado, escolas inclusivas com salas de recursos multifuncionais para atendimento educa-

¹⁴⁴ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

cional especializado. A pesquisa teve como base o método qualitativo, na forma de estudo de caso analítico-descritivo.

RELAÇÕES ENTRE LÉXICO E DISCURSO NA ANÁLISE DOS TERMOS PASTORA E SACERDOTISA¹⁴⁵

Sandra Ramos Carmo (UESB)
sand_nascimento@hotmail.com
Edvania Gomes da Silva (UESB)

O presente artigo procurou analisar a variação no significado dos vocábulos, sacerdote/sacerdotisa, pastor/pastora a partir dos princípios de mutabilidade e imutabilidade do signo linguístico, propostos por Ferdinand Saussure, e do jogo entre diferentes efeitos de sentido, que, segundo Michel Pêcheux, resulta das relações interdiscursivas. Para tanto, inicialmente, partimos de uma análise lexical dos termos relacionados, a qual é feita com base na investigação dos seguintes dicionários: *Diccionario da Lingua Portuguesa* (1789), *Diccionario da Lingua Brasileira* (1832) e *Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa* (2010). Em seguida, realizamos uma análise comparativa, que incide sobre os significados propostos por esses dicionários e o emprego dessas palavras no contexto cristão atual. Dessa forma, mostramos como a materialidade histórica incide como acontecimento sobre a materialidade linguística. Essa análise permitiu ainda verificar como a memória discursiva marca, nos enunciados analisados, posicionamentos ideológicos a respeito da função sacerdotal feminina. Os resultados das análises mostraram que o termo “pastora” que está significada nos dicionários não corresponde ao que tem sido materializado na sociedade atual e reforça posicionamentos ideológicos que marcam o lugar da mulher fora dessa posição de sacerdotisa cristã.

A INFLUÊNCIA DA ORALIDADE NA ESCRITA DOS ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS¹⁴⁶

Viviane Bispo Caló (UESB)
vivianecaló_19@hotmail.com
Lucas Santos Campos (UESB)

A fala é uma habilidade que se aprende desde a infância, no dia-a-dia com a vivência através do que se ouve. Já o aprendizado da escrita

¹⁴⁵ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicações

¹⁴⁶ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

acontece de forma diferenciada, não acontece de forma voluntária, mas necessita de uma didática, passa por um processo sistemático, para que o indivíduo consiga expressar por escrito o que se pretende. Este trabalho se justifica pela ocorrência de constantes grafias de palavras fora da norma vigente, exigida no país, encontrados em escritas de alunos nas séries iniciais no ensino fundamental. Essas ocorrências decorrentes da oralidade são comumente encontradas em atividades escritas dos alunos em séries iniciais. Isto acontece porque as crianças muitas vezes, grafam a palavra exatamente da maneira que as ouvem. Deste modo, este trabalho pretende elaborar uma sequência didática que possibilite levar o estudante a grafar palavras, escritas constantemente pelos alunos, da maneira como as escutam, dentro das normas canônicas, de maneira a contribuir com o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa no ensino fundamental. O método empregado será o de intervenção didática. Este método tem a pretensão de levantar dados que possibilite a compreensão e explicação do problema em estudo. Este estudo está vinculado aos estudos de aquisição da escrita, especialmente aqueles referentes à ortografia. Objetivando assim, encontrar formas de garantir, de fato, a aprendizagem da escrita destas palavras da língua portuguesa, para os alunos.

**ANGLICISMOS:
ELEMENTOS DE RENOVAÇÃO LEXICAL
DA LÍNGUA PORTUGUESA¹⁴⁷**

Daniela Azevedo Mangabeira (UESB)
mangabeiradaniela@gmail.com

Diógenes Cândido de Lima (UESB)

Ao longo de sua constituição, a língua portuguesa acumulou elementos linguísticos de diferentes origens, os quais a ela chegaram através de diversas formas. Alguns desses elementos são nomeados de estrangeirismos. Atualmente, elementos lexicais ingleses têm se manifestado de forma constante na língua portuguesa. Esses termos estrangeiros de origem inglesa, quando utilizados na língua portuguesa, denominam-se anglicismos. Apesar de não ser um fenômeno novo, na atualidade, os anglicismos vêm se inserindo intensamente nesse idioma. Observa-se, ainda, que a frequência da ocorrência desse fenômeno ocasiona o surgimento de outro evento, a neologia por empréstimos. Através de processos de adaptação que são incorporados pela língua receptora, os anglicismos dão ori-

¹⁴⁷ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

gem aos neologismos. Considerando que esses elementos se manifestam de forma reiterada no idioma português, organizou-se essa pesquisa, visando a verificar a percepção desses fenômenos por um grupo de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. Acreditando que esses elementos linguísticos se manifestam nos ambientes socioprofissionais desses estudantes, elaborou-se uma sequência didática, baseada nos princípios de Zabala (1998). Compreende-se que o planejamento de sequências didáticas pode ser um elo entre a pesquisa acadêmica e o ensino de língua portuguesa. A análise dos dados coletados ocorreu através dos parâmetros da pesquisa qualitativa, embasada por Bortoni-Ricardo (2013), e pelos conceitos teóricos de Alves (2007), Azeredo (2008), Bechara (2006) e Carvalho (1998; 2009). Das ocorrências encontradas durante a análise de dados, destacaram-se as interferências fonológicas, alguns galicismos e anglicismos sob a forma de xenismos, siglas e adaptações. Após a análise, buscou-se elaborar uma proposta didática, direcionada aos professores de língua portuguesa que desejem estimular um debate sobre esse fenômeno linguístico em sala de aula. Ao enfatizar a discussão sobre a presença e influência dos anglicismos na língua portuguesa, esse estudo sugere a inserção dessa temática nos livros didáticos, para que sejam estimulados em sala de aula debates de conscientização sobre a influência política, cultural e linguística que a língua inglesa transporta quando se insere em comunidades linguísticas não falantes desse idioma.

**ANÁLISE LÓGICA DO ITEM LINGUÍSTICO AQUI
NO CORPUS DE PORTUGUÊS POPULAR
DE VITÓRIA DA CONQUISTA¹⁴⁸**

Andreia Prado Lima (UESB)
andreia-limma@hotmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)
adavgvstvm@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)
valeriavianasousa@gmail.com

Segundo Antônio Geraldo da Cunha (2010, p. 51), no “*Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa*”, o item linguístico aqui é um advérbio que indica “neste lugar, cá. Do lat. *ecum*”. O que é comumente autenticado por outros gramáticos da língua portuguesa, como Cunha (1976), Cegalla (1988), Cunha e Cintra (2001). Embora os gramáticos

¹⁴⁸ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

tradicionais restrinjam a classificação do item linguístico aqui apenas como advérbio de lugar, no *Dicionário Aurélio de Língua Portuguesa* e no *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, este verbete é apresentado com valores de lugar, mas também de tempo e, no *Prontuário de Análise Gramatical e Lógica*, o Pe. Antônio da Cruz, já em 1948, além de ratificar esse sentido mais concreto de aqui, amplia o escopo desse advérbio, atribuindo-lhe outros sentidos, como: “Adv. de tempo. Ex.: Aqui fala o advogado. – Daqui a oito dias. Expletivo, quando pode suprimir-se sem alteração do sentido. Ex.: Morreu aqui há coisa de vinte anos. Locuções adverbiais: daqui a pouco, eis-aqui. Loc. interjetiva: aqui delrei.” (CRUZ, 1948. p. 25). No presente trabalho, abordaremos a categorização realizada pelo Pe. Cruz (1948) em consonância ao pensamento da Teoria Funcionalista, cujo propósito principal é observar a língua sob a perspectiva do uso. Com intuito de realizar um estudo verticalizado sobre este advérbio em particular, selecionamos as ocorrências do aqui encontradas nos enunciados do Corpus de Português Popular de Vitória da Conquista – BA (Grupo de Pesquisa em Linguística Histórica e do Grupo de Pesquisa em Sociofuncionalismo – CNPq), e, embora reconhecendo este item linguístico como prototípico de um adverbial locativo, categorizamos as ocorrências também segundo os demais padrões definidos pelo Pe. Cruz (1948), procurando compreender suas relações morfológicas, sintáticas, semânticas e discursivas na atualidade.

CONSTITUIÇÃO DO CORPUS DE AMOSTRAS DE FALA DAS COMUNIDADES RURAIS (QUILOMBOLAS) DE RIO DAS RÂS E LAGOA DAS PIRANHAS (BA)¹⁴⁹

Danilo da Silva Santos (UFOB)
danilo.cte@hotmail.com

José Jorge Celestino Alves (UFOB)

Além de propiciar a análise da variedade do português classificada como popular, o estudo deste corpus pretende contribuir com a discussão sociolinguística sobre os rumos da mudança linguística no português brasileiro, motivada por forças internas e externas à língua e pelo influxo das reconfigurações das redes de relações estabelecidas nessas comunidades rurais. Seguindo a metodologia da Sociolinguística Variacionista, o banco de dados linguístico será constituído pela transcrição das entrevistas de informantes que atendam aos critérios sociais estabele-

¹⁴⁹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

cidos. O objetivo deste trabalho fornecer dados sobre as modificações sociais por que esses quilombolas vêm passando e quais implicações essas mudanças podem trazer à variedade de língua usada por falantes pertencentes às classes que compõem a base da pirâmide social.

**A GRAMATICALIZAÇÃO DO ITEM LINGUÍSTICO NÃO
NA ORALIDADE:
DOS ASPECTOS GERATIVISTAS
AOS (SOCIO)FUNCIONALISTAS¹⁵⁰**

Savanna Souza de Castro (UESB)
sa_gbi@hotmail.com

Jorge Augusto Alves da Silva (UESB)
adavgvstvm@gmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)
valerivianasousa@gmail.com

Neste artigo, pretendemos verificar o uso do item linguístico não vernáculo dos informantes do Português Popular de Vitória da Conquista (*Corpus PPVC*). Para isso, teoricamente, expomos os apontamentos de gramática tradicional e pedagógica sobre o advérbio de negação; em seguida, apresentamos visões da teoria gerativista sobre essa partícula negativa e, por fim, trazemos os preceitos (socio)funcionalistas e as categorias nas quais o não pode ser classificado. Para analisar as ocorrências do não, apropriamo-nos do conceito funcionalista de gramaticalização, proposto por Givón, e das cinco categorias (I. Introdutor discursivo, II. Resposta Isolada, III. Pergunta Eco, IV. Manobra discursiva, V. Reforço da primeira ocorrência) sugeridas por Neves (2008). A partir dessas discussões teóricas, selecionamos, para análise, as ocorrências do item linguístico não em dez entrevistas que compõem o *Corpus de Português Popular de Vitória da Conquista (Corpus PPVC)*, estratificadas nas variáveis sociais sexo e faixa etária. Embora, essa pesquisa ainda esteja em andamento, percebemos que o não é um item linguístico que, do ponto de vista sociolinguístico, passa por um processo de variação estável, convivendo com outras formas de negação como o “nem” ; e que, do ponto de vista do funcionalismo, passa por um processo de gramaticalização, perdendo, muitas vezes, massa fônica, carga semântica e apresentando flexibilidade posicional nos turnos conversacionais a depender das circunstâncias de interlocução e do desejo por uma maior expressividade.

¹⁵⁰ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

**FLUÊNCIA E COMPREENSÃO LEITORA
EM DIFERENTES NÍVEIS DE ESCOLARIDADE¹⁵¹**

Alcione de Jesus Santos (UESB)

alcionejs@yahoo.com.br

Marian Oliveira (UESB)

Vera Pacheco (UESB)

Fluência de leitura é a habilidade e precisão com que o indivíduo decodifica um texto. Leitores em processo de escolarização, por gastarem muito tempo na decodificação das palavras, apresentam níveis de velocidade e precisão de leitura inferiores aos de leitores escolarizados. Por essa razão, a compreensão da leitura fica comprometida, uma vez que não sobra espaço e tempo na memória de trabalho do sujeito-leitor para a realização de operações mais complexas como análise sintática, integração semântica dos constituintes da frase e integração das frases na organização textual, processos importantes na compreensão da leitura. Assim, o nosso objetivo foi investigar em que medida velocidade, precisão e compreensão de leitura se relacionam com o nível de escolaridade, levando em conta a hipótese de que essas componentes da leitura são diretamente proporcionais ao nível de escolaridade. Para tanto, avaliamos a leitura em voz corretamente alta de três grupos de leitores: leitores do 2º ano do ensino fundamental; leitores do 2º ano do ensino médio; leitores com nível superior de escolaridade. Consideramos o número de palavras lidas por minuto para calcular a velocidade de leitura, e o número de palavras lidas corretamente para calcular a precisão. O desempenho da compreensão textual foi avaliado mediante teste de compreensão de múltipla escolha e teste Cloze, desenvolvido em 1953, por W. Taylor. Os resultados comprovaram que os sujeitos mais escolarizados apresentaram níveis de compreensão, velocidade e precisão de leitura superiores, comparados aos dos sujeitos menos escolarizados. Concluiu-se, portanto, que quanto maior o nível de escolaridade, maiores são os índices de velocidade, precisão e, conseqüentemente, de compreensão de leitura.

¹⁵¹ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

**INTOLERÂNCIA EM NOME DE DEUS:
UMA ANÁLISE DO CASO DA EXCLUSÃO
DA PERSPECTIVA DE GÊNERO
NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
E DAS ESCOLAS NO BRASIL¹⁵²**

Márcia Silva Amaral (UESB)

cinhaamaral@gmail.com

Marcelle Santos Rosa Donato (UESB)

celle_rosa@hotmail.com

O presente artigo problematiza a exclusão da perspectiva de gênero no Plano Nacional de Educação. Tal ato político causou diversas incongruências e mal-entendidos no que concerne ao conceito de identidade de gênero e sexual; visto que as bancadas políticas filiadas à doutrina cristã entenderam que trazer essas indagações para o âmbito escolar, causaria nas crianças uma crise identitária em relação às questões sobre gênero e preferências sexuais, bem como uma crise no modelo hegemônico de família legitimado pela sociedade. Logo, é facultado somente a família o dever de discutir acerca de questões relativas a gênero e sexualidade. Entretanto, uma parte da população, apoiada em correntes teóricas, entende que a escola, enquanto microcosmos da sociedade, não pode ficar alheia e que deve sim discutir essas questões que refletem e refratam na sociedade. A partir dessa entrada favorável sobre a inclusão de perspectiva de gênero na escola, propomo-nos a discutir a importância de se tratar desta temática na aula de língua portuguesa, entendida como espaço primordial para desenvolvimento da leitura e criticidade. Para melhor compreensão do tema, há um enquadre à luz de alguns teóricos acerca de gênero (BUTLER, 2001) identidade (HALL *apud* MOITA LOPES, 2002; 2013) e sexualidade (FOUCAULT, 2015), como também uma abordagem à luz da política linguística (RAJAGOPALAN, 2010; 2013).

¹⁵² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

**PERCEPÇÃO DA COARTICULAÇÃO
EM CONDIÇÃO EXPERIMENTAL DE MANIPULAÇÃO CV¹⁵³**

Dyuana Darck Santos Brito (UESB)

dyuana@gmail.com

Vera Pacheco (UESB)

Marian Oliveira (UESB)

A coarticulação é um fenômeno comum em todas as línguas, é uma propriedade particular da fala, e pode ser compreendido como a influência simultânea entre os segmentos sonoros, no ato de sua realização. Por outro lado, a percepção da fala é um campo complexo dentro dos estudos em fonética/fonologia, e visa a compreender os mecanismos acústicos e articulatórios por meio dos quais somos capazes de perceber os sons. Nesse trabalho, pretende-se investigar, portanto, o efeito perceptual da manipulação da transição formântica CV de consoantes obstruintes e vogais /a/, /i/, /u/. Para isso, manipulamos a transição formântica do sinal acústico dos monossílabos formados por esses segmentos, na estrutura silábica CV, a uma taxa de 50% no sinal acústico, em três situações experimentais a saber: i) C1A-CMVO manipulação da consoante, manutenção da vogal original (sem manipulação); ii) C1B-COVM manutenção da consoante original e manipulação da vogal e iii) C1C-CMVM manipulação da consoante e manipulação da vogal. Os sinais manipulados foram submetidos a testes de discriminação da percepção por 10 juízes. Os resultados apontam, em linhas gerais, que, cortar o sinal acústico da consoante tem maior efeito perceptual do que cortar o sinal acústico das vogais, principalmente em se tratando das consoantes oclusivas. Resultado semelhante foi observado quando se corta o sinal acústico da vogal e da consoante no mesmo monossílabo, de modo que os juízes tendem a ser mais sensíveis a manipulação em contextos de oclusivas que de fricativas. Esses resultados podem ser explicados devido a duração característica de cada categoria de segmento, em que as fricativas são mais longas que as oclusivas.

¹⁵³ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

**USO DO PRONOME DE TERCEIRA PESSOA “ELE(A)”
COM VERBOS IMPESSOAIS¹⁵⁴**

Elisângela Gonçalves da Silva (UESB)

goncalveselisangella@gmail.com

Keroly Mirelle Santos Brito (UESB)

Kércia Rosario Fiuza Oliveira (UESB)

Sarah Ferreira Chaves (UESB)

Neste estudo, que se encontra em estágio inicial, analisamos construções impessoais em que a posição de sujeito, ao invés de se encontrar vazia, conforme o que seria previsto para o português brasileiro, encontra-se preenchida por um pronome de terceira pessoa “ele/ela”, como no exemplo “Eu não gostaria de morar em Toronto, pois o inverno de lá é muito rigoroso – a cidade vira um caos. Ela neva o inverno inteiro”. Dessa maneira, este trabalho, pretende ir “um passo além” dos trabalhos que focalizam o preenchimento de sentenças impessoais com sintagmas nominais (DUARTE, 1995; KATO & DUARTE, 2014), buscando, assim, constatar se pode estar ocorrendo um avanço no preenchimento do sujeito nessa língua, através da presença de um pronome realizado no lugar de um pronome nulo expletivo. Temos os seguintes objetivos: (i) avaliar a importância do preenchimento do sujeito com o pronome de terceira pessoa “ele/ela” na configuração do português brasileiro como uma língua de sujeito nulo ou pleno; e (ii) investigar se este preenchimento está demonstrando um avanço à esquerda na escala Referencial proposta por Cyrino, Duarte e Kato (2000), aproximando-se do pronome expletivo. A teoria que sustenta essa pesquisa é a de princípios e parâmetros proposta por Chomsky (1981); logo, tomamos como base metodológica para a análise dos dados a intuição do falante. Desse modo, além de considerarmos a intuição das próprias autoras deste trabalho, encaminhamos alguns dados para que outros falantes pudessem exprimir seu julgamento de gramaticalidade ou grau de aceitabilidade quanto às sentenças apresentadas. Os julgamentos de gramaticalidade/aceitabilidade dizem respeito ao reconhecimento de determinadas estruturas linguísticas como sendo passíveis de serem produzidas naturalmente e/ou reconhecidas pelos falantes nativos da língua. Constatamos, a princípio, que os falantes reconhecem como naturais do PB sentenças como “Dizem que Belém é uma cidade que ela chove o ano todo”.

¹⁵⁴ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

**A NARRATIVA DE HISTÓRIA DE VIDA
NA DEMÊNCIA DE ALZHEIMER:
UMA CONSTRUÇÃO DO VIVIDO¹⁵⁵**

Emanuelle de Souza Silva Almeida (UESB)
emanuellenanet@hotmail.com

Este trabalho aborda um estudo de caso sobre a narrativa de história de vida produzido pelo sujeito MP, brasileiro, com 79 anos, com diagnóstico de Demência de Alzheimer (DA). O estudo foi instituído numa perspectiva sócio-histórica de linguagem e numa visão enunciativo-discursiva. Entendendo a linguagem como atividade constitutiva que sustenta e é sustentada na interação social (FRANCHI, 1977), ou seja, como ação, podemos observá-la enquanto um trabalho daquele que atua sobre a própria língua. Ao refletirmos sobre o processo narrativo evidenciamos a relação imbricada entre o linguístico e o social, tal proposição sustenta a concepção de que a língua e o sujeito se constituem nos processos interativos. Para análise dos dados, ancoramos este trabalho, ainda, na análise de conversação (MARCUSCHI, 1997).

**O CURRÍCULO E SUAS NOVAS PERSPECTIVAS
PARA O EAD EM VITÓRIA DA CONQUISTA (BA)¹⁵⁶**

Odete dos Santos Silva (UFPE)
odete-lara1@hotmail.com

O que pretende nessa pesquisa é discutir o currículo levando em consideração a nova modalidade de EAD na perspectiva de interagir uma práxis pedagógica que possibilite adequar o aluno a nova realidade de ensino evidenciando-o como Assim, a metodologia será de caráter bibliográfico e empírico analisando autores clássicos que tratam da temática evidenciando o método de análise que garanta uma visão crítica sobre a proposta da EaD para o currículo. E, bem como, efetivar pesquisa de campo onde será investigada por meio de entrevistas e aplicação de questionários a professores e as instituições que oferecem cursos em modalidade de Ensino a Distância sujeito histórico transformador do seu tempo. Nesse sentido, indagar. Analisar os processos curriculares e sua contribuição para o Ensino de Educação à Distância. A análise de dados levará em conta o aporte teórico a partir de uma visão de cunho histórico-crítico

¹⁵⁵ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Comunicação

¹⁵⁶ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Minicurso

para melhor desvendar os retrocessos e avanços no debate acerca da temática em questão. É obvio que as TIC possibilitam novas demandas para educação à distância. O que nos remete a pensar as práticas pedagógicas e redimensionar as mídias no contexto do currículo na EaD. Essa temática proposta para pesquisa não se encerra mediante com o debate colocado.

2015 – CENTENÁRIO DE ANTÔNIO HOUAISS¹⁵⁷

Luciana Prado Sousa (UESB)

lu.psousa@hotmail.com

Valéria Viana Sousa (UESB)

valeriavianasousa@gmail.com

Em 2015, comemora-se o centenário de Antônio Houaiss. Um homem notável e de grande importância para os estudos linguísticos e filológicos do Brasil da atualidade. Nasceu na cidade do Rio de Janeiro em 15 de outubro de 1915. Professor, filólogo, enciclopedista, tradutor, ensaísta, crítico, gourmet e diplomata, curiosamente também tinha grande aptidão para pescaria e carpintaria. Antônio Houaiss defendeu e contribuiu ativamente para a unificação ortográfica da Língua Portuguesa, sendo delegado do governo brasileiro no Encontro para a Unificação Ortográfica da Língua Portuguesa, ocorrido em 1986 no Rio de Janeiro. Em 1985, começou a elaborar um dicionário com mais de 228 mil palavras e locuções, quase o triplo de palavras do maior dicionário brasileiro existente antes deste. Ele considerava essa a obra de sua vida. No entanto, Houaiss morreu em 7 de março de 1999, aos 84 anos, sem ver sua obra finalizada. Esse filólogo sempre teve interesse pela Língua Portuguesa e defendia a educação básica como primordial para a educação do povo brasileiro. No currículo do filólogo, constam ainda, a tradução de *Ulisses*, de James Joyce e a edição de livros e enciclopédias como a *Delta* e a *Mirador*. Os serviços prestados à Língua Portuguesa também lhe reservaram a 17ª cadeira da Academia Brasileira de Letras e mais tarde, em 1996, foi eleito presidente dessa instituição. Um homem de perfil eclético que, ao mesmo tempo, trabalhador compulsivo e requintado bon-vivant, foi capaz de escrever livros que vão da documentação de bibliografia e ecdótica à culinária. Quando se busca o perfil dos estudos linguísticos e filológicos do Brasil no último século, o nome de Antônio Houaiss se destaca de forma nítida e inconfundível.

¹⁵⁷ Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - Pôster

**A IMPORTÂNCIA DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS
PARA A CONSTRUÇÃO DE SENTIDO NA LEITURA**¹⁵⁸

Marilene Pereira Salazar (UFAC)

donasalazar05@hotmail.com

Margarete Edul Prado (UFAC)

Este estudo trata sobre estratégias de leitura, a fim de conduzir o sujeito em formação literária a alcançar a autonomia e desenvolver o gosto pela leitura, como também subsidiar professores de ferramentas para que os mesmos venham ser condutores de descobertas no mundo do ensino aprendizagem da leitura. Focando na estratégia dos conhecimentos prévios a partir de estudos de autores como: Ângela Kleiman, Isabel Solé, Magda Soares, João Wanderley Geraldi, entre outros. O fio condutor para este trabalho é: Por que tantos alunos encontra dificuldades para compreender textos? A leitura errada existe? Como se tornar um leitor proficiente? Realizado no ensino fundamental, no 9º ano, o estudo oferece subsídios de discussões e reconstruções sobre o tema leitura. Entende-se que a leitura pressupõe fatores que influenciam na construção de sentido, não só a capacidade de o leitor identificar as ideias mais importantes do texto, de acordo com seus objetivos para aquela leitura, como também a familiaridade do leitor com aquele gênero textual. No enfoque trabalha-se com projeto de interdisciplinaridade envolvendo as disciplinas de língua portuguesa e história por entender que as mesmas estão no discurso textual do gênero textual escolhido, um texto da esfera jornalística, a crônica. Em conclusão o trabalho aponta para desmitificação de um dos problemas encontrados na leitura por grande parte de alunos e professores, a construção de sentidos na leitura, e procura mostrar que os conhecimentos prévios é uma ferramenta viável para essa construção de sentido.

¹⁵⁸ Universidade Federal do Acre - Comunicação

**ORGANIZAÇÃO DA MACROESTRUTURA
E DA MICROESTRUTURA DO GLOSSÁRIO
DOS NOMES DE DOENÇAS, PRAGAS E PLANTAS DANINHAS
NA CULTURA AGRÍCOLA DO ESTADO DO ACRE¹⁵⁹**

Ladislane Nunes Aguiar Dantas (UFAC)
ladislanenunes@gmail.com

Neste estudo, apresentam-se as orientações para a organização da macroestrutura e da microestrutura dos verbetes constantes do “Glossário dos nomes de doenças, pragas e plantas daninhas na cultura agrícola do Estado do Acre”. Esse glossário constitui-se em produto de dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal do Acre no ano de 2013. Seguiram-se os critérios de Barros (2004), Pontes (2009), Rey-Debove (1971) Welker (2004), Haensch (1982). Selecionamos seis verbetes referentes às doenças, pragas e plantas daninhas. Em seguida explicaremos como os termos serão organizados dentro da nossa proposta de macro/microestruturas. Na macroestrutura explicaremos as instruções para o manuseio do glossário. Em relação à microestrutura, o verbete é composto pela palavra-entrada, seguida do nome científico, do nome do autor da espécie da planta, das referências gramaticais, da definição, da remissão, das variantes, da cultura em que a patologia prevalece e das notas. Objetivo do nosso trabalho é facilitar a localização e o manuseio no uso de uma obra lexicográfica através dos estudos da macroestrutura e microestrutura.

**LITERATURA MARGINAL EM PICHACÕES EMOCIONAIS:
PENSANDO AS TENSÕES CULTURAIS
NOS MUROS DA FAVELA¹⁶⁰**

Fábia de Castro Lemos (UNIGRANRIO/FIOCRUZ)
fabiaclemos@bol.com.br

O presente trabalho tem por escopo propor reflexões acerca das manifestações em pichação emocional nos muros da comunidade estudada, na zona norte do Rio de Janeiro, onde procuramos analisar essa modalidade de pichação como resultante de expressões para além de uma cultura local, mas como fonte de integração entre os sujeitos e o espaço,

¹⁵⁹ Universidade Federal do Acre - Comunicação

¹⁶⁰ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

como arranjos que se manifestam entre o vivido e o representado, elaboramos a pesquisa utilizando o estudo de campo como instrumento metodológico, tornando possível a estruturação do estudo segundo critérios da etnografia e narrativa de moradores e jovens, mantendo como objetivo uma breve análise da relação de produção e apropriação entre os sujeitos e o espaço da comunidade, possibilitando reflexões acerca da produção da “pichação emocional” na favela e seu impacto àquele núcleo social.

A EXPERIÊNCIA LITERÁRIA NA AULA DE LITERATURA¹⁶¹

Everson Nicolau de Almeida (UFLA)

eversonscj@gmail.com

Márcio Rogério de Oliveira Cano (UFLA)

marciocano@dch.ufla.br

A presente comunicação constitui um relato dos resultados de um projeto desenvolvido na Escola Estadual Dora Matarazzo, no município de Lavras, localizado no sul de Minas Gerais. O referido projeto desenvolveu uma proposta que ensinava a remontagem do espaço das aulas, com o intuito de proporcionar ao sujeito que aprende uma experiência literária que os levassem a momentos de ludicidade e que ao mesmo tempo contribuísse para sua formação crítico-social, por meio da inserção de elementos da Análise do Discurso de Linha Francesa, mais especificamente a noção de paratopia, ancorada nos estudos de Maingueneau (1997, 2005, 2006, 2008). A partir do estudo do poema Navio Negreiro (Castro Alves), foi possível incentivar e promover momentos de exploração de diferentes práticas linguísticas (oralidade, leitura e produção textual). Além disso, foi possível trabalhar vários textos em suas modalidades (sons, gestos, imagens, palavras), o que contribuiu efetivamente para a melhoria da expressão dos alunos durante as discussões realizadas em sala de aula. Assim, trabalhando a experiência literária desses sujeitos com as multimodalidades da linguagem, a culminância do projeto desenvolvido rendeu à escola o primeiro lugar no Primeiro Festival da Poesia Encenada (I FEPEN), no ano de 2014, além de uma oportunidade singular de formação crítico-social desses alunos, como leitores de textos literários e cidadãos conscientes do seu papel na sociedade.

¹⁶¹ Universidade Federal de Lavras - Comunicação

**DIVERSIDADE LINGUÍSTICA DO PORTUGUÊS:
AS CONSTRUÇÕES IDENTITÁRIAS DA COMUNIDADE LGTT
E O PAJUBÁ EM SEUS ASPECTOS LEXICAIS¹⁶²**

Rafaella da Silva Pereira (UFRR)

rafaella.rafea@gmail.com

Elisa Coimbra Rodrigues (UFRR)

Eliabe dos Santos Procópio (UFRR)

Este ensaio tem por objetivo apontar a função da língua como objeto de diversidade dentro da sociedade, concentrando suas perspectivas dentro da comunidade LGTT. Apresentamos como objeto de estudo os aspectos lexicais da variação da língua portuguesa na formação do dialeto pajubá. O método de pesquisa utilizado foi à pesquisa acadêmica, bibliográfica. Como referencial teórico básico foi feito o uso dos autores clássicos: Saussure, com sua definição de língua e fala, e Stuart Hall, com sua abordagem sobre identidade. O trabalho permitiu como conclusão a constatação de três fatos: que há poucos trabalhos acadêmicos que abordem o pajubá; nenhum que investigue mais profundamente, e explore sua relação com a língua portuguesa; e que a variação no campo da linguística não deve ser encarada como uma deturpação da língua *standard*, ou ultraje ao português formal, mas como um complemento: a inserção de um novo segmento linguístico, que pode se revelar tão complexo quanto a própria língua e que servirá de elemento fundamental no processo de construção de novas identidades culturais

**VARIAÇÕES DA LÍNGUA FALADA
NOS DIÁLOGOS DE A MULHER DO GARIMPO –
O ROMANCE
DO EXTREMO SERTÃO NORTE DO AMAZONAS¹⁶³**

Flore Kédochim (UFRR)

flore.kedochim@gmail.com

Eliabe dos Santos Procópio (UFRR)

A Mulher do Garimpo – O Romance do Extremo Sertão Norte do Amazonas relata uma viagem de descoberta da Amazônia. Com o título em duas partes, Nenê Macaggi, jornalista nascida no Paraná, demonstra

¹⁶² Universidade Estadual de Roraima - Comunicação

¹⁶³ Universidade Estadual de Roraima - Comunicação

sua intenção dupla de descrever detalhadamente a natureza e o povo de uma região do Brasil pouco conhecida, assim como contar uma história atípica de amor. Essa duplicidade se reflete na estrutura da obra, que está dividida em dezoito livros com temas de geografia ou de história, e na sua representação dos níveis de fala nos diálogos de seus personagens. Nesse trabalho, nós fizemos uma análise da língua literária por meio da linguística. Deste modo, encontramos, em alguns diálogos, características típicas de um nível culto, muito próximo da língua escrita. Os fatores sociolinguísticos, como escolaridade, podem condicionar o tipo de variação linguística no diálogo dos personagens. Por exemplo, uma fala do Padre Câmara se torna num monólogo de três páginas, na qual o leitor acaba esquecendo da identidade do falante, pois esse modelo de fala está moldado pela norma culta. Por outro lado, Macaggi incorporou marcas de oralidade na fala dos personagens de classe social baixa. Ela usou vários recursos linguísticos além do léxico, tais como: transcrições fonéticas, frases curtas que retratam melhor o ritmo da língua falada, a pontuação. A escolha do vocabulário cria uma ilusão do relato falado, enriquece os diálogos e aproxima as falas de seus personagens da realidade linguística de um contexto social e de uma época específica. A fala é uma marca da fisionomia intelectual dos personagens, como ela, também, informa sobre suas intenções. O trabalho sobre os diálogos os torna mais reais e adequados à situação de comunicação. Assim, a autora apresenta em sua obra algumas soluções atípicas para contornar os desafios da transcrição da língua falada na literatura.

**PROJETO MOTIVACIONAL
PARA A APRENDIZAGEM DO ESPANHOL¹⁶⁴**

Ana Clara da Silva Ribeiro (UFRR)

aninharioj@hotmail.com

Érika dos Santos Ferreira Gomes (UFRR)

refugiodasletras@gmail.com

Ancelma Barbosa (UFRR)

Este trabalho tem como propósito discutir sobre o ensino de língua estrangeira nas escolas públicas de educação básica de Roraima a partir da experiência em um projeto pedagógico motivacional desenvolvido em uma escola estadual de ensino fundamental através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID-UFRR). Através

¹⁶⁴ Universidade Estadual de Roraima - Pôster

da observação participante – registrada em diário de campo – (ANDRÉ, 2006) realizada em sala e em outros ambientes da escola, na qual atuamos como bolsistas acadêmicas do PIBID-RR, pudemos perceber que os alunos de educação básica estavam desmotivados em relação à aprendizagem da disciplina língua espanhola e que a fronteira com a Venezuela – país de fala hispânica – de modo geral, pouco tem sendo visibilizado em sala de aula. Essa problemática foi o ponto inicial para a elaboração do projeto “*Una mirada hacia el español*”, o qual teve como objetivo conscientizar os alunos sobre a existência e importância do espanhol no mundo e a (in)visibilidade dessa língua no contexto de fronteira Brasil/Venezuela, de maneira a suscitar o interesse desse grupo pelo aprendizado do idioma na escola. O projeto foi dividido em 5 (cinco) etapas: 1ª etapa - diagnóstico linguístico gerado a partir da aplicação de um questionário estruturado; 2ª etapa - apresentação do panorama da língua espanhola em contexto mundial, 3ª etapa – contextualização do espanhol no estado de Roraima, 4ª; etapa - entrevistas com hispanofalantes na, 5ª etapa – debate sobre as experiências vivenciadas no desenvolvimento do projeto. Em suma, o texto aborda os aspectos relevantes de um projeto que contribuiu, de forma significativa, para o crescimento acadêmico e intelectual de todo o grupo participante, tendo por objeto o estudo da língua espanhola.

DIVERSIDADE LINGÜÍSTICA DO PORTUGUÊS – SOTAQUE¹⁶⁵

Fabiano Henrique Rocha (UFRR)

bianolimao@gmail.com

Eliabe dos Santos (UFRR)

Dentre as inúmeras maneiras de se falar o português, existem particularidades na oralidade provindas de regionalismo, organização social e até mesmo ciclo familiar. A elas atribuímos o nome de sotaque. O sotaque nada mais é do que aquele “jeitinho” de falar particular do indivíduo, como por exemplo, o “x” do carioca ou a entonação do “I” pelos nordestinos (Ex.: Títia) e até mesmo o português de Portugal, que apesar de ser a mesma língua, varia bastante em relação aos outros sotaques brasileiros.

¹⁶⁵ Universidade Estadual de Roraima - Pôster

**UMA PERSPECTIVA DO ENSINO DA L3
NAS ESCOLAS BILÍNGUES E INCLUSIVAS
PARA SURDOS NO BRASIL:
A SITUAÇÃO DO SURDO EM BOA VISTA – RORAIMA¹⁶⁶**

Antonio Lisboa Santos Silva Junior (UFRR)

antonio_lisboa_jr@hotmail.com

Deborah de B. A. P. Freitas (UFRR)

Esse resumo traz uma parte do meu trabalho de conclusão de curso que aborda as similitudes e contrastes em metodologias no ensino de língua inglesa para alunos surdos no Brasil, e *a priori*, relata um pouco de como anda esse ensino da língua estrangeira em escolas públicas e privadas que têm alunos surdos devidamente matriculados. Devido às dificuldades de entrar em contato com pesquisadores que tenham feito apenas pesquisas com escolas públicas, decidi, também, expandir para as escolas privadas e não apenas bilíngues, mas escolas inclusivas ou que tivessem um professor que se dedicasse a ensinar a língua inglesa para surdos nas instituições de ensino. No caso, eu seria um terceiro elemento, ou seja, mostrarei uma avaliação de um conjunto montado de informações já pesquisadas e compararei essa situação no Brasil com a Escola Estadual Monteiro Lobato, situada na cidade de Boa Vista, no estado de Roraima.

**A REPRESENTAÇÃO SIMBÓLICA DA TROCA DE ROUPA
NA NARRATIVA DO URUBU-REI:
PROBLEMATIZAÇÕES¹⁶⁷**

Gracinara da Silva Teixeira (UFRR)

gracinara@bol.com.br

Devair Antônio Fiorotti (UFRR)

Este artigo propõe analisar, do ponto de vista do perspectivismo, a troca de “roupas” no mito ameríndio O urubu-rei. A denominação ameríndia refere-se aos nativos que habitam as Américas. O mito em questão é encontrado em várias etnias que fazem parte do Circum-Roraima, região que engloba Brasil, Venezuela e Guiana. Apoiado nos estudos dos antropólogos Claude Lévi-Strauss e do brasileiro Eduardo Viveiros de Castro, entende-se que o perspectivismo apresenta uma visão na qual o mun-

¹⁶⁶ Universidade Estadual de Roraima Comunicação

¹⁶⁷ Universidade Estadual de Roraima Comunicação

do é habitado por diferentes espécies de sujeitos ou pessoas, humanas e não-humanas. Portanto, os animais são considerados gente, ou se veem como gente. Essa concepção está relacionada à ideia de que a forma manifesta de cada espécie é uma máscara, uma ‘roupa’ que esconde sua forma interna humana, que normalmente é visível apenas aos olhos da própria espécie ou de certos seres, como os xamãs. Essa forma interna é o espírito do animal, a intencionalidade, ou seja, a consciência humana. Dessa forma, esses seres teriam uma aparência corporal que pode variar. Conforme Castro, isso é característica de cada espécie, mas não seria um atributo fixo, e sim uma roupa trocável e descartável. A noção de ‘roupa’ é uma questão de metamorfose — espíritos, mortos e xamãs que assumem formas de animais, bichos que viram outros bichos, humanos que são inadvertidamente mudados em animais.

**A RELAÇÃO ENTRE O HOMEM E O MUNDO
A PARTIR DA POESIA
NOS ERENKON MACUXI E TAUREPANG:
UMA REFLEXÃO SOBRE O ANIMISMO
EM COMUNIDADES INDÍGENAS RORAIMENSES¹⁶⁸**

Jociane Gomes de Oliveira (UERR)
jocianegomesdeoliveira@gmail.com
Devair Antônio Fiorotti (UERR)

Este trabalho resulta de pesquisas realizadas a partir do projeto Pantan Pia’: Narrativa Oral Indígena, em andamento há sete anos, coordenado por Devair Antônio Fiorotti e financiado pelo CNPq. O foco do estudo em questão é a relação entre o homem e o mundo a partir dos cantos tradicionais indígenas, ou erencom, em língua macuxi. Essa relação é estudada principalmente a partir da perspectiva animista proposta por Viveiros de Castro (1996), e considerando os erencom como textos poéticos. O objetivo é discutir que tipo de relação a poesia pode expressar entre os indivíduos e o ambiente que os cercam, e de que modo os erencom, sendo vistos como poemas, colaboram para a compreensão dos povos indígenas que empregam os erencom nos mais variados contextos. Ademais, a poeticidade nos cantos será discutida ao longo do texto, apresentando bases teóricas como Rothenberg (2006), Zumthor (1997) e Fiorotti (2015). O estudo será predominantemente bibliográfico, pois os cantos analisados fazem parte do volume IV do livro Pantan Pia’, no pre-

¹⁶⁸ Universidade Estadual de Roraima Comunicação

lo, organizado por Devair Fiorotti e contendo oitenta e um cantos indígenas macuxi e taurepang coletados no decorrer da pesquisa.

UNIDADES FRASEOLÓGICAS NA FALA DE SALVADOR¹⁶⁹

Joana Angelica Santos Lima (UFMG)
joanalimma@yahoo.com.br

Nesse trabalho, analisam-se unidades fraseológicas na fala de Salvador com o objetivo de descrever e refletir como tais unidades são processados nessa comunidade linguística. Orientando-se pelas definições e classificação de Corpas Pastor (1996), analisou-se um *corpus* constituído de 18 dados, extraídos do *corpus* de Lima (2012), composto de 716 dados de fala utilizado em seu trabalho intitulado “O presente do subjuntivo na fala de Salvador: um estudo variacionista”. Através dessa análise, observou-se que as unidades fraseológicas estudadas foram estruturadas, predominantemente, através de um sintagma nominal e de um sintagma verbal, representados, respectivamente, pelo substantivo próprio “Deus” e um por verbo significativo (ação), em sua maioria. Constatou-se, ainda, que essas unidades foram apresentadas através de formas rotineiras psicossociais expressivas denotando ideias de desculpas, consentimento, réplica e desejo de boa sorte e também das formas rituais denotando despedida.

ARABISMO E ISLAMISMO¹⁷⁰

Mamadou Alpha Diallo (UNILA)
mamadou.diallo@unila.edu.br

A temática aqui proposta parece muito estranha para muitos, pois para uns o arabismo e o islamismo são duas coisas totalmente diferentes, enquanto outros vêm esses dois termos como no mínimo, conceitos, adjetivos que se aplicam ao mesmo povo. Isso, leva a uma confusão que faz muitos acreditarem que todos os árabes são muçulmanos (do islamismo) ou que todo muçulmano é árabe. Assim, esse trabalho tem como propósito discutir esses dois conceitos, mostrando que se de um lado grande parte dos árabes são muçulmanos, do outro a grande maioria dos muçulmanos no mundo não são árabes. Parte-se da hipótese de que essa confusão é resultado tanto da herança histórica no que diz respeito principalmente

¹⁶⁹ Universidade Estadual da Bahia - Comunicação

¹⁷⁰ Universidade Federal de Integração Latino-Americana - Mesa-redonda

ao surgimento e expansão do islamismo no oriente médio, quanto da construção política que buscou criar uma nação árabe islâmica no chamado grande Oriente Médio. Para sustentar os argumentos, baseia-se na análise histórica e numa revisão da literatura sobre os temas, dando preferência a autores como Eduardo Said (2007), quando ele discute o Orientalismo, Fred Halliday (2005), que discute sobre o Oriente Médio nas Relações Internacionais ao focar conceitos como Poder, Política e Ideologia. Do ponto de vista histórico, Nigel Liff (2012), em sua obra intitulada "Guerra Santa", na qual mostra como as viagens de Vasco da Gama mudaram o mundo, será de uma importância fundamental. Por fim, mas não menos importante, "O mundo que falava árabe" de Beatriz Bissio (2013), que discute a civilização árabe, buscando desconstruir equívocos e preconceitos que associam os árabes ao fanatismo religioso, ao atraso e ao bárbaro é uma fonte incontornável.

A INTEGRAÇÃO GEOLINGÜÍSTICA ATRAVÉS DO ATLAS LINGÜÍSTICO GUARANI-ROMÂNICO¹⁷¹

José Pereira da Silva (UERJ)
jpsilva@filologia.org.br

Tendo a oportunidade de lançar a Jornada Nacional de Linguística e Filologia da Língua Portuguesa na Universidade Federal de Integração Latino-Americana, parece ser oportuna a apresentação deste trabalho pioneiro de uma geolinguística que não leva em consideração os limites geopolíticos, mas apenas os limites etnolinguísticos de uma língua indígena, que inclui o espaço em que se situa esta Universidade. Além disso, parece ser um dos primeiros trabalhos em português que trata desse projeto, visto que o próprio atlas e a única resenha de que tomei conhecimento estão em castelhano, apesar de todos os informantes terem sido determinadamente falantes de guarani e a maior parte do projeto se concentrar em território paraguaio. Com a limitação de tempo de uma palestra, serão priorizadas as reflexões relativas a pontos de pesquisa situados no Brasil, apesar de serem numericamente reduzidos. No entanto, pretende-se tratar, mesmo que resumidamente, das questões de sociolinguística e de política linguística que o tema atrai. Dadas as limitações pessoais do expositor relativamente ao guarani, serão limitadas as reflexões sobre esta língua, apesar da importância dela no atlas que serve de base para esta fala. A importância da divulgação desse trabalho está vinculada a di-

¹⁷¹ Universidade Federal de Integração Latino-Americana - Palestra

versos fatores que o tornam pioneiro. Entre esses fatos está o de que "Não há nada similar em outro país", segundo conclui Zimmermann, que ainda acrescenta: "Neste sentido, é um trabalho exemplar para atlas futuros de outras regiões, com as devidas adaptações teóricas e metodológicas para cada caso" (Tradução nossa). Como já parece estar claro, não há originalidade nessa exposição, mas apenas a preocupação de divulgar um trabalho que precisa ser melhor conhecido. Para estas considerações, foram tomados como base o atlas de Dietrich & Symeonidis (2009) e a resenha de Zimmermann (2010).

A QUESTÃO DAS LÍNGUAS DE FRONTEIRA¹⁷²

José Pereira da Silva (UERJ)
jpsilva@filologia.org.br

Com mais de quinze mil quilômetros de fronteira continental, o Brasil se limita com países de língua espanhola, guarani, inglesa, francesa e holandesa, considerando-se apenas a situação de fronteira geográfica, porque as fronteiras culturais não serão consideradas, por serem centenas de línguas estrangeiras e indígenas com que o português se limita, considerando-se também o português europeu, os africanos e o timorense. Como o tema é abrangente, o objetivo deste trabalho é levantar algumas discussões para maiores aprofundamentos posteriores, em possíveis trabalhos de conclusão de curso e/ou artigos para periódicos especializados. Trataremos de alguns casos especiais, como o do português uruguaio, o portunhol fronteiriço do Brasil com o Paraguai, com a Argentina e com a Venezuela. Além das questões de política linguística e de sociolinguística que o tema atrai, serão tratadas rapidamente algumas questões relativas ao ensino de português como língua não materna e de geolinguística, usando como suportes teóricos algumas obras a que tivemos acesso, tais como Baalbaki (2012), Bortolini, Garcez & Schlatter (2013), Dietrich & Symeonidis (2009), Sachete & Brisolará (2014) e Sturza (2005 e 2006), entre outras. Espera-se que isto motivará outros pesquisadores e estudantes para o progresso das pesquisas linguísticas futuras, principalmente em instituições de ensino e pesquisa ligadas ao problema das relações internacionais do Brasil, como a UNILA e a UNILAB, por exemplo.

¹⁷² Universidade Federal de Integração Latino-Americana - Palestra

**A FLEXÃO VERBAL E O ENSINO:
FOCO NAS MUDANÇAS¹⁷³**

Vitor de Moura Vivas (IFRJ)
vitorvivas@yahoo.com.br

Demonstramos que as palavras morfologicamente estruturadas com elementos MTA e NP nem sempre são estáveis quanto à classe morfológica e ao significado fundamentando-nos em critérios como lexicalização categorial, instabilidade categorial, lexicalização semântica, improdutividade, não obrigatoriedade, entre outros. Além disso, essas marcas, em alguns momentos, estão a serviço da expansão lexical. Isso evidencia a existência de padrões derivacionais instanciados por essas marcas que devem ser descritos e abordados na morfologia do português. Acreditamos que, quando se trata de flexão verbal, a categorização por protótipos é mais efetiva que a categorização nos moldes clássicos (aristotélicos), visto que dá conta de quaisquer dados produzidos na língua. Com a análise desses critérios apontados acima, evidenciamos que um olhar efetivo para os dados verbais do português indica que existem padrões derivacionais instanciados pelas marcas de MTA e NP. Além de apresentar esses padrões derivacionais, evidenciamos, na X JNLFLP, as suas motivações formais e semânticas. Assim, objetivamos apresentar, na forma e no significado, o que faz com que apenas algumas marcas instanciem padrões derivacionais. Essas características das marcas verbais devem ser apontadas no Ensino Médio, indicando assim que a língua evolui e evidenciando que o significado deve ser sempre observado no ensino de morfologia.

**A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO SEGUNDA LÍNGUA NO BRASIL¹⁷⁴**

Vanessa Gomes Teixeira (UERJ)
vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

O presente trabalho tem como objetivo apresentar o panorama geral sobre a formação do professor de português como segunda língua, abordando contradições e lacunas existentes dessa área no mercado de

¹⁷³ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

¹⁷⁴ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

trabalho atual, e descrever e analisar a grade curricular de cursos de formação de professores na área. A justificativa do trabalho se dá a partir da lacuna criada no que diz respeito a essa temática, pois, mesmo existindo muitos trabalhos sobre a formação de professores, a maioria pensa o professor de português como língua materna ou, aqueles que pensam a formação do professor de língua estrangeira, nem sempre deixam claro sua relação com o português língua não materna. Para tal objetivo, organizamos essa pesquisa em partes. Primeiramente, falaremos como surgiu a consciência sobre a área de ensino de português como segunda língua. Depois, refletiremos sobre o mercado de trabalho, pensando qual a formação dos professores que estão ensinando língua portuguesa para estrangeiros. Por fim, na quarta parte, faremos um panorama geral dos cursos oferecidos para professores e cursos de graduação de língua portuguesa como segunda língua e como língua materna, explicando suas diferenças e semelhanças e apontando possíveis novos caminhos para a área.

A LINGUAGEM DO DIREITO PÓS-MODERNO POSSUI UMA IDENTIDADE?¹⁷⁵

Miriam Azevedo Hernandez Perez (UNESA)
miriam.perezrj@gmail.com

Uma série de estudos apontam para a existência de uma época pós-moderna e de um direito pós-moderno, que possuiria características próprias, como a de rompimento com institutos ultrapassados, como sempre propõe os movimentos que se pretendem a superar os predecesores. A análise da linguagem não se encontra dissociada desse debate, tendo havido um esforço doutrinário no sentido de construir uma argumentação favorável à percepção de que esse "novo direito" traria também uma nova proposta nesse âmbito. No entanto, verifica-se que não houve a consolidação do que se pode chamar de direito pós-moderno até o momento e, um dos elementos que expressam essa realidade com clareza é justamente a linguagem. O presente trabalho procura verificar se a linguagem do direito pós-moderno pode ser considerada como detentora de uma identidade própria, tendo contribuído para o reforço desse movimento ou se possui natureza apenas instrumental, esvaziando sua importância na medida em que a proposta de um direito pós-moderno perdeu espaço.

¹⁷⁵ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

**AFFORDANCES E ESPAÇOS MENTAIS
DE CONSTRUÇÕES COM O VERBO “TOMAR”¹⁷⁶**

Isabella Fortunato (UFRJ)
isavfortunato@gmail.com

O presente trabalho tem como objetivo analisar expressões formadas por V+SN ou V+SP, colocando-nos alguns questionamentos como, por exemplo, o continuum formado por expressões composicionais até as expressões fixas, normalmente chamadas de idiomáticas, passando por uma série de expressões com fixação formal e semântica intermediária. As expressões composicionais são aquelas com slots abertos e significado transparente, problematizando se ele é ou não composto pela “soma do significado das partes”, enquanto as expressões que chamamos de semifixas são reconhecidas na literatura como “construções com verbo-suporte”, embora elas apresentem processos de construção do significado bastante diferentes entre si. Procuraremos, nesta apresentação, propor, dentro da linguística cognitiva, a análise destas expressões considerando os conceitos de *affordance* (GIBSON, 1979), como subesquema dos frames ativados pelos itens lexicais que compõem a construção (ATTARDO, 2005). As *affordances* dizem respeito à forma de interação entre os seres e o ambiente em que vivem, desta forma, a experiência e as representações mentais destas são fundamentais para o enfoque dado pelos falantes na construção das expressões linguísticas. Por outro lado, o significado destas construções verbais, em alguns momentos, passa por processos de interação de domínios, como a mesclagem conceitual (FAUCONNIER, 1985; FAUCONNIER & TURNER, 2005), em que espaços mentais são ativados e inter-relacionados, formando um espaço de mescla. Tanto em expressões com um nível mais alto de opacidade semântica como as mais composicionais podem utilizar-se deste processo para a construção do seu significando, contrariando a hipótese da existência de um continuum semântico unidirecional que parte de um significado concreto até um significado abstrato.

¹⁷⁶ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

**APRENDIZAGEM DA ESCRITA
POR MEIO DE JOGOS NO PNAIC¹⁷⁷**

José Ricardo Carvalho (UFS)
ricardocarvalho.ufs@hotmail.com

Brincar envolve o ato divertido de experimentar a voz, o corpo, as palavras e os objetos que se encontram no mundo. Por meio da brincadeira iniciam-se as relações simbólicas, projetando a fantasia e a imaginação. O brincar é uma forma lúdica que vai se tornando cada vez complexa, preparando o terreno para a promoção do jogo composto de regras. O planejamento de procedimentos para a realização de trabalho com jogos e brincadeiras na sala de aula é importantíssimo para a produção de novos conhecimentos de forma lúdica e reflexiva. Um dos cuidados que antecede o planejamento com os jogos na sala de aula refere-se à reflexão sobre a concepção de jogos que será adotada nas ações desenvolvidas na escola. A depender do modo como o jogo será compreendido no projeto pedagógico da escola, o conjunto de ações, em torno do ato de jogar, ganhará proposições diferenciadas do ponto de vista da mediação do professor. Apresentamos neste trabalho contribuições do PNAIC (Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa) para o desenvolvimento de práticas alfabetizadoras que valoriza a consciência fonológica a partir de jogos. Analisamos um dos jogos apresentados na proposta alfabetizadora apresentando limites e possibilidades de ações reflexivas ao aluno no processo de alfabetização.

**AS MÍDIAS TELEVISIVAS EM AULAS DE FONÉTICA
DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA (PLE)¹⁷⁸**

Jacqueline Oliveira Silva (UFRJ)
ueritas@yahoo.com.br

O objetivo deste trabalho foi trabalhar a fonética do português língua estrangeira com alunos francófonos. Essa tarefa foi realizada em uma escola francesa que tinha como proposta pedagógica abordar a temática do desenvolvimento sustentável. Isso de dava por meio de uma perspectiva intercultural, abarcando vários segmentos internacionais, dentre eles, a língua e cultura brasileiras. A instituição, como forma a garantir um aprendizado eficaz, propunha ateliês específicos com vistas a melho-

¹⁷⁷ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

¹⁷⁸ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

rar o desempenho do aluno – uma das propostas foi um ateliê de fonética do português língua estrangeira. Para alcançar o objetivo, foi adotado o uso de mídia televisivas com a intenção de trabalhar não somente aspectos linguísticos, como também aspectos da cultura brasileira. Como resultado, os alunos apresentaram melhor desenvoltura na expressão oral e maior conhecimento da cultura brasileira.

**COESÃO E ESTRUTURA TEXTUAL:
TEORIA E PRÁTICA
À LUZ DA ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA¹⁷⁹**

Thaiza de Carvalho dos Santos (UnB)
thaizacarvalho@hotmail.com
Viviane Vieira (UnB)

Considerando as categorias de análise textual propostas por Fairclough (2001) caras aos estudos do discurso, escolhemos trabalhar neste artigo aquelas referentes à coesão e estrutura textual. Para isso, nos ancoramos nos pressupostos teórico-metodológicos da análise de discurso crítica, tendo como base os valiosos estudos de Fairclough (2001 e 2003). A fim de aplicar tais categorias, selecionamos uma notícia veiculada pela mídia online sobre os movimentos sociais brasileiros. A notícia foi publicada em um momento que os brasileiros se organizavam para retomar as manifestações ainda derivadas dos movimentos de 2013. Desta forma, buscamos refletir sobre como as categorias de análise selecionadas podem ser aplicadas em um texto real e o quão exploradas elas ainda podem ser pelos estudiosos da linguagem.

**COMANDOS DIRETIVOS,
LINGUAGEM E DIREITOS NA EDUCAÇÃO¹⁸⁰**

Miriam Azevedo Hernandez Perez (UNESA)
miriam.perezrj@gmail.com

Ao longo dos anos uma série de trabalhos foram elaborados tendo por base a necessidade de revisão da linguagem a ser utilizada com os alunos, de modo que ela permitisse o diálogo em substituição à abordagem repressiva ou delimitante. No entanto, verifica-se igualmente que, diante de uma sociedade cada vez mais complexa, na qual a diversidade

¹⁷⁹ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

¹⁸⁰ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

deve ser respeitada e acolhida, a percepção da existência de alunos e professores portadores de transtornos da mais variada ordem requer igualmente um repensar da linguagem a ser usada por ambos os lados, em um estudo interdisciplinar com outras áreas da ciência. O respeito à diversidade não pode ocorrer sem a inclusão dos portadores de deficiência ou mesmo de transtornos que não se enquadrem no primeiro grupo. Desse modo, através da busca por um olhar mais completo e que contemple todos os atores envolvidos é que se pode admitir a ideia do uso de uma linguagem e uma prática docente efetivamente inclusiva e democrática.

**DE RE DIPLOMATICA:
FAZER NOTARIAL NA BAHIA COLÔNIA
ATRAVÉS DE MANUSCRITOS DA BIBLIOTECA NACIONAL¹⁸¹**

Jaqueline Carvalho Martins de Oliveira (UFBA)
jaquelinecmo@yahoo.com.br

A presente comunicação traz notícias do projeto "*De re diplomatika*: fazer notarial na Bahia colônia através de Manuscritos da Biblioteca Nacional" tem por objeto documentos de duas das coleções de manuscritos da Biblioteca Nacional: a coleção Bahia e a coleção Conselho Ultramarino, documentos notariais (ou diplomáticos) que buscam trazer detalhes sobre as pessoas que escreviam (e liam) à época, seus objetivos, suas formas linguísticas, aproximando ou se afastando da prática cortesã, flagrando indícios sobre pessoas, ofícios, lugares etc. Objetiva-se, através das premissas da filologia, investigação de epistemas através de textos, buscar mais informações sobre a classe dos notários em documentos referentes a Bahia colonial (1530-1815), com a finalidade de produzir fichas histórico-descritivas, além de editar documentos que sejam relevantes para o recorte. Agregar os dados obtidos com a presente pesquisa a duas publicações acadêmicas anteriores (OLIVEIRA, 2011; 2014) permitirá expandir os conhecimentos sobre o grupo em questão. Ademais, proceder-se-á à produção de dois índices (um cronológico e um onomástico) a partir dos documentos recenseados. Optar-se-á trabalhar com imagens dos manuscritos, a fim de preservá-los, manuseando os originais apenas se for de fato indispensável, como em casos de descrição paleográfica dos documentos. Por se tratar de instrumentos autenticados por tabelião, afirmando-se que, depois de copiados, foram lidos e achados conforme os originais, há a possibilidade de que pesquisadores analisem tempos,

¹⁸¹ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

espaços, sociedades e situações, além de línguas que os veiculam, num espaço pequeno, com complexas relações intra/intertextuais, que revelam a linha de raciocínio do processo: só faz parte da juntada processual os documentos que forem pertinentes àquela determinada demanda. Enfim, intenta-se contribuir para reconstituição de parte de um perfil profissional, social e humano de quem fez da escrita um ofício e um *modus vivendi*.

**ENSINO DE PORTUGUÊS
COMO SEGUNDA LÍNGUA NO BRASIL:
UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA¹⁸²**

Vanessa Gomes Teixeira (UERJ)
vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

O ensino de português como segunda língua para falantes não nativos é uma prática existente desde o período da Colonização. No entanto, a consciência desse campo como uma área de atuação profissional acadêmico-científica é recente. Nesse contexto, o presente trabalho visa abordar questões ligadas ao processo de formação de professores de português como língua não materna no Brasil em perspectiva sócio-histórica no contexto do ensino para estrangeiros. A justificativa do trabalho se dá a partir da lacuna criada no que diz respeito a essa temática, pois, mesmo existindo muitos trabalhos sobre a formação de professores, a maioria pensa o professor de português como língua materna ou, aqueles que pensam a formação do português língua estrangeira, nem sempre deixam claro sua relação com o português língua não materna. Além disso, ao abordar a questão em uma perspectiva histórica, a pesquisa nos ajuda a pensar as ações formais e informais em prol da formação dos professores. Para tal objetivo, organizamos essa pesquisa em partes. Primeiramente, abordaremos a questão do reconhecimento da língua portuguesa como língua nacional do Brasil. Depois, na segunda parte, falaremos sobre a história do ensino de português língua não materna no Brasil, mostrando como surgiu a consciência sobre a área. Por fim, discutiremos as mudanças geradas a partir dessa nova consciência no que diz respeito ao ensino e a políticas linguísticas.

¹⁸² Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

**O GÊNERO TEXTUAL CRÔNICA:
UMA NARRATIVA EM PROSA¹⁸³**

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

O presente trabalho tem por objetivo mostrar a importância da leitura e do aprofundamento do conceito do gênero textual crônica, enquanto gênero literário narrativo em prosa, narrado em primeira ou terceira pessoa. Este gênero tem como características usar a oralidade na escrita e o coloquialismo na fala das personagens, seguir um tempo cronológico, relatar acontecimentos do cotidiano, dentre outras. A crônica circula, primeiramente, pelas páginas da imprensa, sendo publicada em jornais ou revista e, só mais tarde, compilados em forma de livros, coletâneas, revistas e sites. A etimologia da palavra crônica tem sua origem associada à palavra grega *khronos* que significa tempo, através do latim *chronica*.

**O MUNICÍPIO E SUAS DENOMINAÇÕES
– UMA ANÁLISE SÊMICA¹⁸⁴**

Maria Lucia Mexias Simon (USS/CiFEFiL)
mmexiassimon@yahoo.com.br

O presente artigo visa a apresentar as diversas denominações das regiões administrativas do governo civil, estabelecendo comparação entre essas, inclusive quanto ao uso regional e temporal, mostrando as variações entre tais usos. Muitas dessas denominações ganharam outras acepções com o passar do tempo. Outras têm etimologia pitoresca, quase de total desconhecimento da maioria das pessoas falantes da língua portuguesa. Em alguns casos, o significado do termo nobilizou-se, em outros envileceu-se, ganhando colorido diverso do original. Em tempos de debate político, torna-se, tal tema, curioso, lançando alguma luz sobre a decisão de que termo empregar no momento adequado.

¹⁸³ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

¹⁸⁴ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

**O PAPEL DOS ESQUEMAS IMAGÉTICOS
NA DESCRIÇÃO DA POLISSEMIA
DOS DENOMINAIS X-EIRO(A)¹⁸⁵**

João Carlos Tavares da Silva (UFRJ)
tavares.jct@gmail.com

O presente trabalho tem como foco a análise de algumas formações do tipo X-eiro(a) à luz do modelo da morfologia construcional de Geert Booij (2005, 2007, 2010). Em se tratando da construção X-eiro(a), pode-se afirmar que é derivada do esquema geral da sufixação [[X]X Y]Y e forma uma rede bastante variada, uma vez que pode ser instanciada por substantivos (goiaba > goiabeira) ou por verbos (arrumar > arrumadeira), além de se desdobrar em subesquemas que se relacionam entre si por polissemia ou por metáfora, resultando em diversas acepções (agente, local, excesso, anomalia, profissão, habitualidade, entre outras). Do ponto de vista formal, este trabalho trata apenas de construções instanciadas por substantivos. Do ponto de vista semântico, limita-se à análise de apenas três das acepções das formações X-eiro(a): (a) quando o produto designa uma entidade do grupo das angiospermas, (b) quando o produto designa uma entidade que funciona como recipiente e (c) quando o produto designa uma entidade que é um objeto não recipiente. Propoño, neste trabalho, que um dos componentes semânticos dessas construções são o que conhecemos na literatura como esquemas imagéticos (EIs), que podem ser definidos como representações conceituais relativamente abstratas e totalmente esquemáticas que surgem a partir da nossa interação cotidiana e da nossa observação do mundo que nos cerca, ou seja, são derivados, das nossas experiências sensorio-motoras e perceptuais. Argumento que palavras como bananeira, doceira e bagageiro, que instanciam o esquema [[X]seiro(a)]s, são motivadas pela inter-relação entre EIs e a atuação da força de contato, nos termos de Peirsman & Geeraerts (2006: 14), entendida como “noção intuitiva que faz referência à força envolvida na relação entre duas entidades”. A proposta central que subjaz a análise dos dados é mostrar que os esquemas imagéticos de parte-todo, contêiner e contato motivam, respectivamente, as acepções (a), (b) e (c) citadas.

¹⁸⁵ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

**REFLEXÃO SOBRE A ABORDAGEM DAS VOZES VERBAIS
NAS GRAMÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA
DESTINADAS AOS ESTUDANTES DE LETRAS¹⁸⁶**

Bárbara de Brito Cazumbá (UERJ)
barbricaz@yahoo.com.br

Segundo a didática tradicional, o verbo possui três vozes: ativa, passiva e reflexiva, relacionando sua identificação à semântica do sujeito. Entretanto, muitas vezes não se é claro o que caracteriza a voz verbal, ou seja, se a identificação é por critérios sintáticos, semânticos ou ambos. Nessa perspectiva, proponho analisar as vozes verbais de algumas construções encontradas em letras de funks cariocas de acordo com gramáticas destinadas aos estudantes da língua portuguesa, verificando a (in)-consistência da abordagem das vozes verbais, com foco na voz ativa e passiva, além de verificar se há o enquadramento das construções predicativas no estudo dessas vozes. Para isso, fez-se uma revisão literária de gramáticas consagradas nos cursos destinados aos estudantes de língua portuguesa, dentre elas a *Gramática Houaiss* (2012) de José Carlos de Azeredo.

**TEORIA MIMÉTICA E LITERATURA:
A COMPAIXÃO NOS CONTOS DE CARSON MCCULLERS¹⁸⁷**

Júlia Reyes (UERJ)
ilhadehortela@gmail.com
João Cezar de Castro Rocha (UERJ)

O teórico francês René Girard desenvolveu uma teoria sobre o comportamento humano e sobre a cultura humana que ele denominou teoria mimética, baseada na concepção do desejo humano, fundamentalmente mimético. Em *Mentira Romântica e Verdade Romanesca* (1961) Girard investiga escritores modernos que inserem em suas histórias a presença de um modelo/mediador que incita o desejo de um sujeito. Cervantes, Stendhal, Flaubert, Proust e Dostoievski para Girard, seriam escritores romanescos, os grandes autores, por oposição aos escritores românticos. Nos romances romanescos, o desejo humano é considerado mimético, inscrito em uma relação que implica um sujeito e alguém que ele elege como um modelo. Nessa relação, a eleição de um modelo faz

¹⁸⁶ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

¹⁸⁷ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

com que o sujeito passe a desejar os mesmos objetos que seu modelo deseja ou busca possuir. Nessa relação o potencial de conflito é grande, pois a disputa pelo mesmo objeto pode fomentar atritos e até mesmo conflitos físicos. Girard percebe que muitas vezes, uma terceira pessoa, sem relação com essa disputa, é vítima da violência que o sujeito e o modelo reprimiam e que acabam canalizando para uma vítima inocente. Essa vítima é caracterizada como alguém que possuía um vínculo social frágil com a comunidade, como escravos, prisioneiros de guerra, pessoas com deficiências físicas, crianças e adolescentes, alguém de quem ninguém reclamaria a morte, alguém cuja morte ninguém planejaría vingar. A escritora Carson McCullers se preocupou em sua obra com personagens fora de padrões normativos, como crianças, pré-adolescentes, alcoólatras, anões, surdos-mudos e personagens que podem ser considerados *outsiders*. Este trabalho relaciona a teoria mimética com os contos de Carson McCullers, buscando convergências entre os dois autores com relação ao tema da compaixão, oposto à perseguição de vítimas inocentes.

**A INTERCULTURALIDADE COMO MARCA DA EFICIÊNCIA
NO ATO LINGÜÍSTICO
– PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA (PL2E)¹⁸⁸**

Carla Alves Brazil Protasio (UERJ)

carlinhaprotasio@gmail.com.br

Alexandre do Amaral Ribeiro (UERJ)

O cruzamento de culturas, em um mundo globalizado, surge como proposta de ação/interação com a sociedade que é “desconhecida”. A interculturalidade é tema atual e relevante quando se pensa que o isolamento cultural não se sustenta frente ao intercâmbio cultural vivido nos dias de hoje. Por falta de conhecimento do outro, muitas relações podem ficar truncadas, sujeitas a estereótipos. Conhecer um novo mundo é estar disposto a apreender a língua desta sociedade, o que quer dizer, estar aberto a aprender os hábitos linguísticos, as tendências culturais, o sistema educacional, a economia. Tudo para que a interação linguística aconteça de forma eficiente. Os aspectos gramaticais, semânticos, lexicográficos, morfológicos, prosódicos, e sintáticos da língua são essenciais para a escrita e para a oralidade também, sobretudo, a cima disto, temos “a cereja do bolo”: as trocas pessoais e a ampliação do olhar externo. O antropólogo, Geert Hofstede foi um estudioso nestes temas sobre as dimensões

¹⁸⁸ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

culturais.

**AFFORDANCES E ESPAÇOS MENTAIS
DE CONSTRUÇÕES COM O VERBO “TOMAR”¹⁸⁹**

Isabella Fortunato (UFRJ)
isavfortunato@gmail.com

O presente trabalho tem como objetivo analisar expressões formadas por V+SN ou V+SP, colocando-nos alguns questionamentos como, por exemplo, o continuum formado por expressões composicionais até as expressões fixas, normalmente chamadas de idiomáticas, passando por uma série de expressões com fixação formal e semântica intermediária. As expressões composicionais são aquelas com slots abertos e significado transparente, problematizando se ele é ou não composto pela “soma do significado das partes”, enquanto as expressões que chamamos de semifixas são reconhecidas na literatura como “Construções com Verbo-Suporte”, embora elas apresentem processos de construção do significado bastante diferentes entre si. Procuraremos, nesta apresentação, propor, dentro da Linguística Cognitiva, a análise destas expressões considerando os conceitos de *affordance* (GIBSON, 1979), como subesquema dos frames ativados pelos itens lexicais que compõem a construção (ATTARDO, 2005). As *affordances* dizem respeito à forma de interação entre os seres e o ambiente em que vivem, desta forma, a experiência e as representações mentais destas são fundamentais para o enfoque dado pelos falantes na construção das expressões linguísticas. Por outro lado, o significado destas construções verbais, em alguns momentos, passa por processos de interação de domínios, como a mesclagem conceitual (FAUCONNIER, 1985; FAUCONNIER & TURNER, 2005), em que espaços mentais são ativados e inter-relacionados, formando um espaço de mescla. Tanto em expressões com um nível mais alto de opacidade semântica como as mais composicionais podem utilizar-se deste processo para a construção do seu significando, contrariando a hipótese da existência de um continuum semântico unidirecional que parte de um significado concreto até um significado abstrato.

¹⁸⁹ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

**LAVRADORES DE PALAVRAS
UM E-BOOK DE CRÔNICAS INSPIRADAS EM RUBEM BRAGA¹⁹⁰**

Ana Maria de Carvalho Leite (UFMG)
anadecarvalhoite@gmail.com

Lídia Maria Nazaré Alves (UFMG)
imizevedo62@gmail.com

O trabalho significativo com o texto na escola pauta-se pelos conceitos de multiletramento e multimodalidade. Tanto no sentido da diversidade cultural de produção e circulação, quanto no sentido da diversidade de linguagens, conforme Rojo (2012), os textos, na atualidade, são interativos/colaborativos, hipertextos que perpassam diferentes mídias. Diante desse panorama, com base nos estudos de Marcuschi (2000) sobre hipertextos na escola e nas pesquisas sobre gêneros textuais e formação de produtores de textos (LEAL, 2003), foi desenvolvido o projeto de leitura e produção de texto “Lavradores de palavras”, com uma turma de 8º ano do ensino fundamental, de uma escola da rede particular. Durante o primeiro bimestre de 2015, assessorados por uma pesquisadora do POSLIN/UFMG e uma professora de literatura da FAVALE/UEMG, vinte e quatro alunos e a professora de literatura infanto-juvenil da referida turma participaram de uma sequência didática (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004) com posta por oito módulos, que incluíam a produção de um texto inicial, atividades que abordavam características do gênero crônica, a elaboração do e-book e a versão final do texto. Optouse por essa metodologia, tendo em vista seu caráter sistematizado e processual, que permite enfocar aspectos pontuais e globais do texto (ANTUNES, 2010), em contraponto à concepção de texto como produto, em versão única. O principal objetivo foi desenvolver nos alunos suas capacidades de produtores de texto, na perspectiva da multimodalidade. Assim, motivados pela coletânea de crônicas, de título “Rubem Braga, o lavrador de Ipanema, crônicas da natureza”, os alunos escreveram seus textos, relatando as próprias experiências com a natureza, além de inserir figuras e links alusivos ao tema. Para a montagem do *e-book*, utilizou-se a ferramenta Papyrus, que possibilita a criação de livros em vários formatos e o compartilhamento em diferentes dispositivos. O projeto apontou resultados positivos, condizentes com a proposta do multiletramento.

¹⁹⁰ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

**O PAPEL DOS ESQUEMAS IMAGÉTICOS
NA DESCRIÇÃO DA POLISSEMIA
DOS DENOMINAIS X-EIRO(A)¹⁹¹**

João Carlos Tavares da Silva (UFRJ/ CEDERJ)

tavares.jct@gmail.com

O presente trabalho tem como foco a análise de algumas formações do tipo X-eiro(a) à luz do modelo da morfologia construcional de Geert Booij (2005, 2007, 2010). Em se tratando da construção X-eiro(a), pode-se afirmar que é derivada do esquema geral da sufixação [[X]X Y]Y e forma uma rede bastante variada, uma vez que pode ser instanciada por substantivos (goiaba > goiabeira) ou por verbos (arrumar > arrumadeira), além de se desdobrar em subesquemas que se relacionam entre si por polissemia ou por metáfora, resultando em diversas acepções (agente, local, excesso, anomalia, profissão, habitualidade, entre outras). Do ponto de vista formal, este trabalho trata apenas de construções instanciadas por substantivos. Do ponto de vista semântico, limita-se à análise de apenas três das acepções das formações X-eiro(a): (a) quando o produto designa uma entidade do grupo das angiospermas, (b) quando o produto designa uma entidade que funciona como recipiente e (c) quando o produto designa uma entidade que é um objeto não recipiente. Propoño, neste trabalho, que um dos componentes semânticos dessas construções são o que conhecemos na literatura como Esquemas Imagéticos (EIs), que podem ser definidos como representações conceituais relativamente abstratas e totalmente esquemáticas que surgem a partir da nossa interação cotidiana e da nossa observação do mundo que nos cerca, ou seja, são derivados, das nossas experiências sensorio-motoras e perceptuais. Argumento que palavras como bananeira, doceira e bagageiro, que instanciam o esquema [[X]s eiro(a)]s, são motivadas pela inter-relação entre EIs e a atuação da força de contato, nos termos de Peirsman & Geeraerts (2006, p. 14), entendida como “noção intuitiva que faz referencia à força envolvida na relação entre duas entidades”. A proposta central que subjaz a análise dos dados é mostrar que os esquemas imagéticos de parte-todo, contêiner e contato motivam, respectivamente, as acepções (a), (b) e (c) citadas.

¹⁹¹ Universidade Veiga de Almeida - Comunicação

**QUANDO O ESTRANGEIRO É VIL
CONSIDERAÇÕES ACERCA DO PURISMO LINGUÍSTICO¹⁹²**

Vito Cesar de Oliveira Manzolillo (USP)
vicemanzolillo@globomail.com

Não existem idiomas puros. Mescla, fusão e mistura são conceitos sempre presentes quando se observa o léxico de qualquer língua. Apesar disso, ao longo de sua história, o português tem convivido com manifestações puristas, isto é, ligadas à ideia de que influências linguísticas estrangeiras podem – e devem – ser evitadas e combatidas. Em épocas pretéritas, com esse intuito, criavam-se listas e glossários de itens lexicais tidos como perniciosos e prejudiciais e inventavam-se palavras, maneira anômala e artificial de promover ampliação vocabular. Barbarismo, vício de linguagem e galicismo eram então termos recorrentes nas bocas e nas penas de autores luso-brasileiros principalmente entre os séculos XVIII, XIX e (primeira metade) do XX, época áurea de influência cultural francesa no mundo. Já no final do século passado, um deputado federal brasileiro resolveu propor um projeto de lei que objetivava proteger a língua portuguesa da influência – a seu juízo – nefasta do inglês. Nesse sentido, abordar aspectos ligados ao purismo linguístico é o que se pretende com esta exposição.

**OS LIMITES ENTRE COMPOSIÇÃO E DERIVAÇÃO:
UMA ANÁLISE DINÂMICA CENTRADA NO USO¹⁹³**

Felipe da Silva Vital (UFRJ)
felipe.vital02@hotmail.com
Carlos Alexandre Victorio Gonçalves (UFRJ)

O trabalho tem por finalidade fazer um mapeamento do ensino de morfologia, no ensino médio, a fim de propor novos “caminhos” para o ensino. Para tanto, foram analisadas gramáticas tradicionais e livros didáticos, sendo o eixo central das análises os limites entre a composição e a derivação. Baseando-se em autores como Gonçalves (2011; 2012), Gonçalves & Almeida (2014), Basílio (1987; 2010; 2011) e Vivas (2010; 2015), o trabalho atentará para um ensino de morfologia (a) atendendo para o uso, (b) focalizando as mudanças e (c) observando a criatividade

¹⁹² Universidade Veiga de Almeida - Conferência

¹⁹³ Universidade Veiga de Almeida - Mesa-redonda

do falante. Entre os resultados da fase inicial da pesquisa, para os limites composição-derivação, o trabalho destaca algumas falhas no tratamento dado pelas “gramáticas escolares”, entre as quais (a) tradicionalismo (apelo a exemplos cristalizados (“fidalgo”) e canônicos (“infeliz”, “chuveiro” e “beija-flor”), (b) falta de hierarquia entre critérios (confusão entre os critérios semântico, fonológico e morfológico, além de nivelamento equivocado de processos e formativos, em geral) e (c) falta de relação com o texto (agitar ~ agitação – função coesiva das operações morfológicas).

**CATEGORIZAÇÃO,
ESQUEMAS IMAGÉTICOS E ESPAÇOS MENTAIS:
DESCRIÇÕES DA CONSTRUÇÃO MAS (CLÁUSULA)¹⁹⁴**

Naira de Almeida Velozo (UERJ)
naira_velozo@yahoo.com.br

Nesta exposição, apresentam-se propostas de descrição semântico-cognitiva dos usos de *mas* (cláusula) a partir de aplicações da teoria dos protótipos (ROSCH, 1973 e 1978), da teoria dos espaços mentais (FAUCONNIER, 1997) e dos conceitos esquema imagético (CROFT & CRUSE, 2004) e modelos cognitivos idealizados (LAKOFF, 1987). Objetiva-se (i) expor uma proposta de categorização radial dos usos do *mas*, a partir dos esquemas imagéticos de força que os fundamentam: força contrária, bloqueio, restrição e desequilíbrio; e (ii) apontar configurações de espaços mentais ativadas pelas instanciações do conector baseadas no esquema de força contrária. Postula-se que os esquemas de força são bases estáveis de conhecimento que explicam os usos do conector e criam uma categoria radial cujos membros prototípicos apoiam-se no esquema de força contrária, enquanto os mais periféricos são sustentados pelo desequilíbrio, o que demonstra a manutenção do conceito de força em toda a categoria e a diminuição gradual da noção de oposição. Acredita-se ainda na relação entre o esquema de força que fundamenta determinado uso e o tipo de espaço mental ativado. Nesta ocasião, demonstram-se os espaços construídos pelos usos baseados no esquema de força contrária, que criam oposições no discurso em nível epistêmico e conversacional. Segundo Sweetser (1991), o primeiro nível refere-se ao mundo mental dos interlocutores; enquanto o segundo, aos atos de fala. Espera-se, com esta apresentação, divulgar alguns pressupostos teóricos da linguística

¹⁹⁴ Universidade Veiga de Almeida - Mesa-redonda

cognitiva e demonstrar a aplicabilidade de teorias e postulados desta abordagem para descrições semântico-pragmáticas da língua portuguesa.

**CATEGORIZAÇÃO,
ESQUEMAS IMAGÉTICOS E ESPAÇOS MENTAIS:
DESCRIÇÕES DA CONSTRUÇÃO MAS(CLÁUSULA)¹⁹⁵**

Naira de Almeida Velozo (UERJ)
naira_velozo@yahoo.com.br

Nesta exposição, apresentam-se propostas de descrição semântico-cognitiva dos usos de *mas* (cláusula) a partir de aplicações da teoria dos protótipos (ROSCH, 1973,1978), da teoria dos espaços mentais (FAUCONNIER, 1997) e dos conceitos esquema imagético (CROFT & CRUSE, 2004) e modelos cognitivos idealizados (LAKOFF, 1987). Objetiva-se (i) expor uma proposta de categorização radial dos usos do *mas*, a partir dos esquemas imagéticos de força que os fundamentam: força contrária, bloqueio, restrição e desequilíbrio; e (ii) apontar configurações de espaços mentais ativadas pelas instanciações do conector baseadas no esquema de força contrária. Postula-se que os esquemas de força são bases estáveis de conhecimento que explicam os usos do conector e criam uma categoria radial cujos membros prototípicos apoiam-se no esquema de força contrária, enquanto os mais periféricos são sustentados pelo de desequilíbrio, o que demonstra a manutenção do conceito de força em toda a categoria e a diminuição gradual da noção de oposição. Acredita-se ainda na relação entre o esquema de força que fundamenta determinado uso e o tipo de espaço mental ativado. Nesta ocasião, demonstram-se os espaços construídos pelos usos baseados no esquema de força contrária, que criam oposições no discurso em nível epistêmico e conversacional. Segundo Sweetser (1991), o primeiro nível refere-se ao mundo mental dos interlocutores; enquanto o segundo, aos atos de fala. Espera-se, com esta apresentação, divulgar alguns pressupostos teóricos da linguística cognitiva e demonstrar a aplicabilidade de teorias e postulados desta abordagem para descrições semântico-pragmáticas da língua portuguesa.

¹⁹⁵ Universidade Veiga de Almeida - Mesa-redonda

**MORFOLOGIA E USO:
O TRATAMENTO DOS PROCESSOS NÃO CONCATENATIVOS
EM GRAMÁTICAS TRADICIONAIS E LIVROS DIDÁTICOS¹⁹⁶**

Wallace Bezerra de Carvalho (UFRJ)

wallacebcarvalho@gmail.com

Carlos Alexandre Victorio Gonçalves (UFRJ)

De forma a rastrear como processos não concatenativos, por vezes chamados de processos marginais, são trabalhados atualmente no ensino de Português como língua materna, compêndios gramaticais e livros didáticos atuais foram pesquisados e analisados de maneira a perceber como estes tratam aqueles, tendo em vista a literatura mais recente no que se trata de processos de formação de palavra em português brasileiro. A análise começa visando perceber qual o foco dado ao ensino de morfologia nas escolas para que uma percepção sobre o cenário atual seja construída e uma crítica baseada nesses dados seja bem elaborada e, a partir desses pontos, notar como processos marginais são trabalhados nas escolas e oferecer propostas e recursos de modo a tentar possibilitar a aplicação das mais recentes descobertas na área.

**OS LIMITES ENTRE COMPOSIÇÃO E DERIVAÇÃO:
UMA ANÁLISE DINÂMICA CENTRADA NO USO¹⁹⁷**

Felipe da Silva Vital (UFRJ)

felipe.vital02@hotmail.com

Carlos Alexandre Victorio Gonçalves (UFRJ)

O trabalho tem por finalidade fazer um mapeamento do ensino de morfologia, no ensino-médio, a fim de propor novos “caminhos” para o ensino. Para tanto, foram analisadas gramáticas tradicionais e livros didáticos, sendo o eixo central das análises os limites entre a composição e a derivação. Baseando-se em autores como Gonçalves (2011; 2012), Gonçalves & Almeida (2014), Basílio (1987; 2010; 2011) e Vivas (2010; 2015), o trabalho atentará para um ensino de morfologia (a) atendendo para o uso, (b) focalizando as mudanças e (c) observando a criatividade do falante. Entre os resultados da fase inicial da pesquisa, para os limites composição-derivação, o trabalho destaca algumas falhas no tratamento dado pelas “gramáticas escolares”, entre as quais (a) tradicionalismo

¹⁹⁶ Universidade Veiga de Almeida - Mesa-redonda

¹⁹⁷ Universidade Veiga de Almeida - Mesa-redonda

(apelo a exemplos cristalizados (“fidalgo”) e canônicos (“infeliz”, “chuveiro” e “beija-flor”), (b) falta de hierarquia entre critérios (confusão entre os critérios semântico, fonológico e morfológico, além de nivelamento equivocado de processos e formativos, em geral) e (c) falta de relação com o texto (agitar ~ agitação – função coesiva das operações morfológicas).

**ÁFRICA E AFRICANIDADES:
PORTAS ABERTAS PARA A CULTURA,
A HISTÓRIA E A LITERATURA AFRICANA!¹⁹⁸**

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

osbarcellos@ig.com.br

Alessandra Serra Viegas (CEJLL/NAVE)

aieviegas42@gamil.com

Edson Carvalho (CEJLL/NAVE)

Este minicurso teórico-prático tem como objetivo trazer aos professores o conhecimento necessário da cultura, história e literatura africana, bem como subsídios para atividades em sala de aula. Pretende-se contemplar a temática, visto que o eixo "Conto e romance das literaturas indígenas e africanas em língua portuguesa" consta no terceiro bimestre do currículo mínimo de língua portuguesa/literatura da terceira série do ensino médio da SEE-RJ. Vale ressaltar que ainda são inúmeras as possibilidades de integração com outras disciplinas que incluem conteúdos, habilidades e competências com o tema África e africanidades, como sociologia (cultura e identidade/diversidade; preconceito e discriminação) e história (reorganização geopolítica da África; compreensão da diversidade cultural da África; compreensão do multiculturalismo brasileiro).

**MESCLAGEM CONCEPTUAL
EM NOMES POPULARES DADOS AOS ÓRGÃOS SEXUAIS¹⁹⁹**

Patrícia Oliveira de Freitas (UERJ)

freitasp.letras@gmail.com

Sandra Pereira Bernardo (UERJ)

Com base nos pressupostos da linguística cognitiva, este artigo visa ao estudo da integração dos conceitos (ou mesclagem) que subjaz à

¹⁹⁸ Universidade Veiga de Almeida - Minicurso

¹⁹⁹ Universidade Veiga de Almeida - Pôster

nomenclatura popular e metafórica dada aos órgãos sexuais do corpo humano, limitando-se aos nomes referentes à vulva e ao pênis. A principal motivação para esse estudo foi a observação da quantidade excessiva de nomes que designam metaforicamente as áreas erógenas em questão. Para compor esta análise, recorreremos às piadas de cunho sexual por conta (I) do primor dos aspectos criativos da mente humana na formação das piadas. Mesmo nos casos em que não há menção direta à terminologia oficial, infere-se, pelo processamento de domínios cognitivos, que se trata de uma referência popular aos órgãos supracitados; e (II) dos diversos trabalhos que estudam o humor dentro das perspectivas com as quais esta pesquisa irá se apoiar, que são a teoria da metáfora conceptual (1980, 2002) e a Teoria da integração conceptual (2003). Apesar da gama de possibilidades, incluindo o estudo sobre piadas, a produtividade nos achados das teorias em questão tem se mostrado tão frequente quanto proveitosa. As piadas demandam de um determinado gatilho de rotinas cognitivas para que possa haver o seu entendimento efetivo. Além disso, a designação popular a esses nomes, ainda que de forma listada, é feita em grande parte via motivações metafóricas. Quando essas palavras são inseridas em outro contexto, como, por exemplo, o das piadas, ocorre o acionamento desses gatilhos. Com isso, pretende-se demonstrar o processo de mesclagem conceptual envolvido na criação dos vocábulos selecionados quando inseridos em piadas de cunho sexual.

**MÚSICA POPULAR BRASILEIRA:
PRECONCEITO OU BRINCADEIRA?²⁰⁰**

Amanda Severino de Santana (UERJ)
ff017066@gmail.com

Francisco de Assis Florêncio (UERJ)
ff017066@gmail.com

O nosso projeto tem por objetivo analisar músicas do cancionário nacional que possuam em seu conteúdo letras que, segundo a visão atual, podem ser classificadas como preconceituosas. O “preconceito” pode ser de ordem sexual, étnica ou de algum tipo de comportamento classificado como transgressor ou impróprio pela nossa sociedade. Para tanto, apresentaremos, por ora, duas músicas que abordam a temática em estudo: “O teu cabelo não nega”, de Lamartine Babo e o “Rock das aranhas”, de Raul Seixas. Deste modo, analisaremos, no âmbito da semântica, etimolo-

²⁰⁰ Universidade Veiga de Almeida - Pôster

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

gia, morfologia e sintaxe, palavras que, no contexto das músicas supracitadas, trazem consigo um “quê” de preconceito, como ocorre com as palavras “mulata” e “como” na primeira música e “normal”, na segunda.