

ISSN: 1519-8782

XIV CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro

23 a 27 de agosto de 2010

(http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf)



CADERNOS DO CNLF, VOL. XIV, Nº 03 LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

**Rio de Janeiro, 2010
CiFEFiL**

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE EDUCAÇÃO E HUMANIDADES
FACULDADE DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
DEPARTAMENTO DE LETRAS

Reitor	<i>Ricardo Vieira</i>
Vice-Reitora	<i>Maria Christina Paixão Maioli</i>
Sub-Reitora de Graduação	<i>Lená Medeiros de Menezes</i>
Sub-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa	<i>Monica da Costa Pereira Lavalle Heilbron</i>
Sub-Reitora de Extensão e Cultura	<i>Regina Lúcia Monteiro Henriques</i>
Diretor do Centro de Educação e Humanidades	<i>Glauber Almeida de Lemos</i>
Diretora da Faculdade de Formação de Professores	<i>Maria Tereza Goudard Tavares</i>
Vice-Diretora da Faculdade de Formação de Professores	<i>Catia Antonia da Silva</i>
Chefe do Departamento de Letras	<i>Maria Cristina Cardoso Ribas</i>
Sub-Chefe do Departamento de Letras	<i>Leonardo Pinto Mendes</i>
Coordenador de Publicações do Departamento de Letras	<i>José Pereira da Silva</i>

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

Boulevard 28 de Setembro, 397/603 – Vila Isabel – 20.551-030 – Rio de Janeiro – RJ
eventos@filologia.org.br – (21) 2569-0276 – www.filologia.org.br

DIRETOR-PRESIDENTE

José Pereira da Silva

VICE-DIRETORA

Cristina Alves de Brito

PRIMEIRA SECRETÁRIA

Délia Cambeiro Praça

SEGUNDA SECRETÁRIA

Maria Lúcia Mexias Simon

DIRETOR CULTURAL

Marilene Meira da Costa

VICE-DIRETORA CULTURAL

Adriano de Sousa Dias

DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Antônio Elias Lima Freitas

VICE-DIRETORA DE RELAÇÕES PÚBLICAS

Eduardo Tuffani Monteiro

DIRETORA FINANCEIRA

Ilma Nogueira Motta

VICE-DIRETORA FINANCEIRA

Jônia Maria Souza Silva

DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

Amós Coelho da Silva

VICE-DIRETOR DE PUBLICAÇÕES

José Mário Botelho

**XIV CONGRESSO NACIONAL
DE LINGUÍSTICA E FILOGIA
de 23 a 27 de agosto de 2010**

COORDENAÇÃO GERAL

José Pereira da Silva

Cristina Alves de Brito

Marilene Meira da Costa

COMISSÃO ORGANIZADORA E EXECUTIVA

Amós Coelho da Silva

Jonía Maria Souza Silva

Antônio Elias Lima Freitas

José Mário Botelho

Eduardo Tuffani Monteiro

Ilma Nogueira Motta

Maria Lúcia Mexias Simon

Antônio Elias Lima Freitas

COORDENAÇÃO DA COMISSÃO DE APOIO

Adriano de Sousa Dias

Ilma Nogueira Motta

COMISSÃO DE APOIO ESTRATÉGICO

Marilene Meira da Costa

Laboratório de Idiomas do Instituto de Letras (LIDIL)

SECRETARIA GERAL

Sílvia Avelar Silva

SUMÁRIO

0- Apresentação – <i>José Pereira da Silva</i>	06
1- Caminhos Teóricos e Práticos em Análise Crítica do Discurso – <i>Cleide Emília Faye Pedrosa, Derli Machado de Oliveira e Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno</i>	7
2- Processos de Construção de Textos Falados e Escritos – <i>Paulo de Tarso Galembeck</i>	49
3- Um Estudo Dialetológico: Registro e Apuração Estatística de Fa- tos Linguísticos em Quatro Municípios do Litoral do Brasil – <i>Márcia Regina Teixeira da Encarnação</i>	61
4- Propostas Pedagógicas para o Ensino de Língua Portuguesa e Literatura para Educandos Surdos – <i>Giselly dos Santos Peregrino, Jaqueline Nunes da Fonseca Cosendey e Verônica de Oliveira Louro</i>	62
5- História da língua portuguesa na especialização em filologia sem distância – <i>José Pereira da Silva</i>	74
6- Método de Criticar Textos a Partir da Criação Deles – <i>Edson Sendin Magalhães</i>	76
7- O Uso de Material Multimídia no Ensino do Italiano Como Lín- gua Estrangeira – <i>Veridiana Skocic Marchon</i>	77
8- Texto e Interação Social: Os Gêneros Textuais e Sua Elaboração na Aula de Língua Estrangeira – <i>Maria José Damiani Costa e Ve- ra Regina de Aquino Vieira</i>	78
9- Língua Portuguesa no Vestibular: Por uma Abordagem Reflexi- va – <i>Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca e Camila Mourão Dias</i> ..	79
10- Tecnologia de Informação e Comunicação no Ensino de Letras – <i>José Pereira da Silva</i>	87

APRESENTAÇÃO

O Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos tem o prazer de apresentar-lhe este número 03 do volume XIV dos *Cadernos do CNLF*, com alguns dos textos completos e alguns resumos de trabalhos apresentados como minicursos e oficinas no XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia neste ano de 2010, necessários para que as microaulas ou exposições práticas dos trabalhos surtam os efeitos desejados.

Pela segunda vez, estamos editando, este *Livro de Minicursos e Oficinas* é editado nos três suportes, para conforto e segurança: em suporte virtual, em http://www.filologia.org.br/xiv_cnlf/publicacoes.html; em suporte digital, no *Almanaque CiFEFiL 2010* (cd-rom) e em suporte impresso, neste número dos *Cadernos do CNLF*.

Este livro estará disponível para todos os alunos dos minicursos e oficinas, e deverá ser vendido por R\$ 10,00 (dez reais), sendo obrigatório para os cursos ou oficinas cujos textos completos aqui estão impressos, sendo optativo para os participantes dos demais minicursos.

Além deste livro, do *Livro de Programação* e do *Livro de Resumos* o *Almanaque CiFEFiL 2010* já traz publicada mais de uma centena de textos completos deste **XIV Congresso Nacional de Linguística e Filologia**, para que os congressistas interessados possam levar consigo a edição de seu texto, não precisando esperar até o próximo ano.

Desejo-lhe uma boa programação durante esta rica semana de convívio acadêmico.

Rio de Janeiro, 23 de agosto de 2010.

José Pereira da Silva

CAMINHOS TEÓRICOS E PRÁTICOS EM ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO

Cleide Emília Faye Pedrosa (UFRN, UFS, UERJ)

eliaspedrosa@uol.com.br

Derli Machado de Oliveira (UFRN, Faculdade Atlântico)

derli_machado@hotmail.com

Taysa Mércia dos Santos Souza Damaceno (UFRN)

taysa_damaceno@yahoo.com.br

1. Introdução

Este minicurso apresenta como objetivo a proposta de aplicar conhecimentos advindos da análise crítica do discurso em práticas de análise em texto/discurso, ressaltando as categorias de comodificação, tecnologiação e intertextualidade. Este objetivo dar conta da seguinte ementa: visão teórica da análise crítica do discurso (ACD); propostas de análise a partir das categorias: democratização; comodificação; tecnologiação; intertextualidade e primado do interdiscurso. Como justificativa para esta abordagem, apontamos: Por julgar que a análise crítica do discurso (ACD) ainda é pouco conhecida na academia, principalmente, em suas perspectivas de aplicação, este minicurso tem como objetivo apresentar, em primeiro plano, uma visão teórica da análise crítica do discurso (ACD), para logo em seguida apresentar duas propostas de análise que foram desenvolvidas com base nessa linha de investigação, especialmente, na que concerne à corrente social desenvolvida por Fairclough (2003, 2008). Faz parte ainda da parte prática, deste minicurso, os pressupostos desenvolvidos por Maingueneau (2008) em ‘Gênese dos discursos’ sobre a ‘semântica global’, especificamente, sobre o primado do interdiscurso e a polêmica como interincompreensão. Desse modo, organizamos o material de apoio ao desenvolvimento da proposta em: a) caminhos históricos e metodológicos em análise crítica do discurso; b) Modelo tridimensional da ACD; c) Democratização; tecnologiação e comodificação: categorias de análise e; d) Semântica Global: teoria e prática. Com o resultado, esperamos que as perspectivas do público-alvo (alunos de Letras e áreas afins, professores do ensino médio, profissionais e usuários do texto/discurso) sejam atendidas.

2. *Caminhos históricos e metodológicos em análise crítica do discurso*

Análise crítica do discurso, perspectiva que recusa a neutralidade da investigação e do investigador, que define os seus objetivos em termos políticos, sociais e culturais e que olha para a linguagem como prática social e ideológica e para a relação entre interlocutores como contextualizada por relações de poder, dominação e resistência institucionalmente constituídas. (PEDRO, 1998, p. 15)

Os analistas críticos do discurso se posicionam politicamente quanto às análises que procedem. Para eles, é importante verificar como as práticas linguísticas, discursivas e sociais se inter-relacionam de tal maneira nas estruturas socialmente alicerçadas em práticas ideológicas que se torna difícil fugir delas. Seguir uma postura crítica, como a assumida pela análise crítica do discurso (ACD), requer se identificar com seu objetivo, qual seja, elucidar as naturalizações advindas de práticas ideológicas, tornando claro os efeitos que o discurso causa por serem opacos para os participantes (FAIRCLOUGH, 1995a) e, deste modo, intervir na sociedade a fim de gerar mudanças, principalmente, a favor dos ‘perdedores’ (excluídos sociais, pessoas sujeitas a relações de opressão, pobres), dos menos favorecidos. Pois é fato sabido que a circulação de texto dentro de uma sociedade pode servir de meios de dominação através da linguagem, entre alguns destes aspectos Hanks (2008, p. 155) aponta: exercício de poder social, desigualdade política, cultural, discriminação de classe, sexo, etnia. Por isso que cabe a ACD desnaturalizar estas práticas discursivas – “analisar e revelar o papel do discurso na (re)produção da dominação” (PEDRO, 1998, p. 25).

Sobre este assunto, Van Dijk (2008, p. 19) afirma o seguinte:

Se o discurso controla mentes, e mentes controlam ação, é crucial para aqueles que estão no poder controlar o discurso em primeiro lugar. Como eles fazem isso? Se eventos comunicativos consistem não somente de escrita e fala “verbais”, mas também de um contexto que influencia o discurso, então o primeiro passo para o controle do discurso é controlar seus contextos. [...] Isso significa que precisamos examinar em detalhe as maneiras como o acesso ao discurso está sendo regulado por aqueles que estão no poder (VAN DIJK, 2008, p. 19).

“Examinar em detalhe as maneiras como o acesso ao discurso está sendo regulado por aqueles que estão no poder” (FAIRCLOUGH, 1995b, p. 33; RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 49-50) é o grande desafio da ACD. E para dar conta deste desafio, esta concepção assume que a ideologia é, por natureza, hegemônica, pois serve tanto para estabelecer como para sustentar relações de dominação e convém, igualmente, para repro-

duzir a ordem social que beneficia indivíduos e os blocos dominantes nos quais estão inseridos, perpassando suas ideias como fruto do senso comum.

Foi com esta postura que surgiu – dentro do campo da Linguística – a análise crítica do discurso com fortes influências de outras escolas, tais como linguística crítica, semiótica social e sociolinguística crítica.

Seu termo foi utilizado por Fairclough em artigo publicado em 1985. Mas foi um congresso na Universidade de Amsterdam, em janeiro de 1991, que deu corpo às ideias de um grupo de pesquisadores: Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunter Kress, Theo van Leeuwen e Ruth Wodak. Eles estiveram juntos discutindo teorias e métodos de análises de discursos. Wodak (2003, p. 21, Tradução Nossa), que participou ativamente deste congresso histórico, pronuncia-se; assim, em relação à este encontro: esta “reunião de Amsterdam supôs um começo institucional, um esforço tendente a começar um programa de intercâmbio (ERAMUS, durante três anos)” (WODAK, 2003, p. 21, tradução nossa). Desde a primeira reunião, o grupo, embora internacional e heterogêneo, consolidou o novo paradigma. Esta consolidação foi mais fruto de um agendamento “e programa de investigação que pela existência de teorias e metodologias comum”, acrescenta Wodak (2003, p. 22, tradução nossa).

Fairclough (2008) esclarece-nos que, mesmo tendo ligação com a LC, como apontado acima, a ACD vai surgir a partir de limitações desta. O autor também aponta que limitações também em propostas de análise da Análise do Discurso (AD) contribuíram para o surgimento da ACD. Para ele, a AD, ao enfatizar a perspectiva social, relegou a análise linguística; enquanto, a LC ao evidenciar a análise linguística, deu pouca ênfase aos conceitos de ideologia e poder. Fairclough sustenta que ambas apresentam uma visão estática das relações de poder.

Nessa conjuntura, o grande posicionamento deste novo paradigma vai ser o fato de considerar a ‘linguagem como uma forma de prática social’ e para tal, é necessário atender a três perspectivas: linguagem como parte da sociedade (não algo externo a ela); linguagem como um processo social; linguagem como um processo condicionado socialmente (FAIRCLOUGH, 1995b, p. 22). Também ela será norteadada por três conceitos básicos: poder, história e ideologia.

As situações de socialização e subjetividades em que os seres humanos estão inseridos são cruciais para estudos críticos. Pois estes estudos do discurso requerem teorização e descrição dos processos e das es-

truturas sociais, bem como dos processos nos quais os sujeitos históricos criam sentidos em sua interação com textos (WODAK, 2003). Os textos, para investigação, podem estar inseridos em diversos contextos, tais como o político, o econômico; "o racismo, a propaganda e a mídia, e os ambientes institucionais como a burocracia e a educação" (HANKS, 2008, p. 172, 173).

Para dar suporte a sua análise do texto\discurso, a ACD busca base teórica na linguística de Halliday, na sociolinguística de Bernstein, nas obras de críticos literários e também de filósofos sociais como Pêcheux, Foucault, Harbemas, Bakhtin, e Voloshinov e Giddens com sua Teoria da Estruturação. Para esta teoria, o sujeito é capaz de gerar transformações sociais por meio do discurso (o discurso modela a sociedade e é modelado por ela). Esclarecendo um pouco mais a Teoria da Estruturação, temos:

Aspectos da Teoria da Estruturação de Giddens (1989) prestam-se à discussão sobre o papel dos agentes sociais, e seus discursos, na manutenção e transformação da sociedade. Segundo essa teoria, a constituição da sociedade se dá de maneira bidirecional, ou seja, há uma dualidade da estrutura social que a torna o meio e o resultado de práticas sociais (RESENDE & RAMALHO, 2006, p. 41).

Abaixo apontaremos algumas correntes desta escola e destacaremos a corrente social, com a qual vamos trabalhar neste minicurso

2.1. Correntes de pesquisa em ACD

Com base em Resende (2009), pode-se afirmar que Fairclough articula a linguística sistêmica funcional com a sociologia; que van Dijk procura estabelecer a ligação entre a linguística textual com a Psicologia Social; e que os trabalhos de Wodak ligam-se com a Sociolinguística e a História. Já com base em Meyer (2003), podemos destacar as correntes que sugeriram devido às escolhas do quadro teórico-metodológico assumido por alguns pesquisadores em ACD: a microsociológica com Ron Scollon; as teorias sobre a sociedade e o poder com base na tradição de Michel Foucault com Siegfried Jäger, Norman Fairclough e Ruth Wodak; e as teorias do conhecimento social com Teun van Dijk. Entre estas correntes e quadro teórico apontados, destacaremos a corrente que seguimos: corrente social da linguagem de Fairclough.

2.1.1. *Corrente social da linguagem: Norman Fairclough*

Norman Fairclough, um dos pioneiros da ACD, interessa-se pelos estudos críticos e interdisciplinares sobre a prática discursiva e a sua relação com a *mudança social* e cultural. Suas contribuições centrais para os estudos críticos da linguagem foram criar um método para estudar o discurso e fazer com que cientistas sociais e estudiosos da mídia reconheçam a necessidade de um trabalho com linguistas (MAGALHÃES 2005; cf. RESENDE; RAMALHO, 2006). Este seu trabalho assumiu grande importância na solidificação da função de linguistas críticos na crítica social contemporânea (RESENDE; RAMALHO, 2006). As autoras ainda afirmam:

O diálogo crescente entre a Linguística e a Ciência Social Crítica, nas bases teóricas da ADC, foi determinante no processo de abertura da disciplina, que culminou no movimento da centralidade do discurso para a percepção deste como um momento de práticas sociais (RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 146).

O modelo desenvolvido por Fairclough reúne análise linguística e teoria social, “numa combinação desse sentido mais socioteórico de ‘discurso’ com o sentido de ‘texto e interação’ na análise de discurso orientada linguisticamente” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 22). Sobre isto, Resende e Ramalho (2006, p. 11)¹ afirmam: “A teoria social do discurso é uma abordagem de análise de discurso crítica (ADC), desenvolvida por Norman Fairclough, que se baseia em uma percepção da linguagem como parte irredutível da vida social dialeticamente entrecortada a outros elementos sociais”.

A forte herança de Halliday se faz presente explicitamente nas propostas de Fairclough. O texto analisado, segundo o modelo sistêmico-funcional, daria conta das funções: ideacional – experiência do mundo, sistema de conhecimentos e crenças; interpessoal – interação social entre os participantes, sujeitos sociais, identidade; Textual – ligação das partes de um texto em um todo coerente. Caldas– Coulthard (2008, p. 33), assim, se expressa:

A metafunção ideacional ou experimental é a manifestação no sistema linguístico de um propósito geral que nos permite entender ou experimentar o ambiente em que vivemos; a metafunção interpessoal ou relacional nos permite constituir e mudar relações sociais e identidades sociais, marcando a interação entre as pessoas.

¹ As autoras Resende e Ramalho utilizam o termo “análise de discurso crítica” (ADC), preferimos utilizar ACD como em Pedro (1998) e Wodak & Meyer (2003), entre outros.

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

Para Fairclough (2008), a localização teórica da ACD está em ver o discurso como um momento das práticas sociais, sabendo que todas as práticas incluem os elementos: atividade produtiva, meios de produção, relações sociais, identidades sociais, valores culturais, consciência e semioses.

O primeiro modelo de análise desenvolvido por Fairclough (2008) – chamado de modelo tridimensional do discurso – engloba três dimensões: o texto, a prática discursiva e a prática social. Assim se expressa Hanks (2008, p. 172)

Nessa abordagem (ACD), o discurso é tratado sob três perspectivas: como texto dotado de forma linguística, como ‘prática discursiva’ por meio da qual os textos são produzidos, distribuídos e consumidos, e como ‘prática social’ que tem vários efeitos ideológicos, incluindo normatividade e hegemonia.

A seguir, no próximo tópico, abordaremos este quadro teórico/metodológico tridimensional desenvolvido por Fairclough (2008). Nele, observa-se, além das categorias que compõem as práticas textuais, discursivas, a prática social que envolve “três tendências principais de mudança discursiva que têm afetado a ordem do discurso societal”, que podemos relacionar diretamente às mudanças social e cultural: a democratização, a comodificação e a tecnologiação. Especificamente, estas três tendências também serão desenvolvidas em tópico a parte.

Modelo tridimensional

O modelo tridimensional desenvolvido por Fairclough (2008) é baseado na linguística sistêmica-funcional de Halliday, como já afirmado, teoria que considera a linguagem na forma como ela é configurada pelas funções sociais que deve atender. Segundo esta escola “a linguagem é uma semiótica social” e “a forma linguística é afetada sistematicamente pelas circunstâncias sociais (CALDAS-COULTHARD, 2008, p. 27-28). Halliday (*apud* CALDAS-COULTHARD, 2008, p. 28) afirma que “a forma particular apresentada pelo sistema gramatical de uma língua está estreitamente relacionada com as necessidades pessoais e sociais para as quais a língua irá servir”. O texto, analisado segundo esta perspectiva, é considerado uma unidade semântica e uma forma de interação(ação).

Este modelo tridimensional de análise do texto\discurso assume o posicionamento que qualquer evento ou exemplo de discurso pode ser

considerado, simultaneamente, um texto (análise linguística), um exemplo de prática discursiva (análise da produção e interpretação textual) e um exemplo de prática social (análise das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento comunicativo). Nas palavras de Fairclough (1998, p. 83-84):

Esta abordagem tem uma característica especial: a ligação entre a prática sociocultural e o texto é mediada pela prática discursiva. A forma como um texto é produzido e interpretado – ou seja, que práticas e convenções discursivas têm origem em que ordem (ou ordens) do discurso e como se articulam – dependem da natureza da prática sociocultural que o discurso integra (incluindo a sua relação com hegemonias já existentes); a natureza da prática discursiva da produção textual molda o texto, deixando ‘vestígios’ nas suas características superficiais; por fim, a natureza da prática discursiva da interpretação textual determina a forma como serão interpretados os laços superficiais de um texto.

Para atender a esse modelo tridimensional, deverão ser consideradas três perspectivas analíticas, a multidimensional, a multifuncional e a histórica. A primeira, para avaliar as relações entre mudança discursiva e social e, também, para relacionar as propriedades particularizadas de textos às propriedades sociais de eventos discursivos; a segunda, a multifuncional, para averiguar as mudanças nas práticas discursivas que contribuem para mudar o conhecimento, as relações e identidades sociais; finalmente, a histórica, para discutir a “estruturação ou os processos ‘articulatórios’ na construção de textos e na constituição, em longo prazo, de ‘ordens de discurso’” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 27, destaques do autor).

A análise de um discurso, tomado como exemplo particular de prática discursiva, focaliza os processos tanto de produção e de distribuição como de consumo textual. Esses processos são sociais, por isso exigem referência aos ambientes econômicos, políticos e institucionais particulares, nos quais o discurso é gerado. Podemos, ainda, afirmar que a produção e o consumo são, parcialmente, de natureza sociocognitiva. Essa afirmação se justifica porque ambas são práticas que abrangem processos cognitivos de produção e interpretação textual que, por sua vez, são fundamentados nas estruturas e nas convenções sociais interiorizadas (daí o uso do prefixo “sócio-”). Van Dijk (2008), da corrente sociocognitivista da ACD, não aceita a passagem do discurso ao social (especialmente ao poder e dominação), sem ligá-lo ao cognitivo:

De acordo com o meu esquema teórico, essa ligação direta não existe: não há uma influência direta da estrutura social sobre a escrita ou a fala. Antes, estruturas sociais são observadas, experimentadas, interpretadas e representadas por membros sociais, por exemplo, como parte de sua interação ou comunica-

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

ção continuada. É essa (subjéitiva) representação, esses modelos mentais de eventos específicos, esse conhecimento, essas atitudes e ideologias que, no fim, influenciam os discursos e outras práticas sociais das pessoas (VAN DIJK, 2008, p. 26).

Por fim, ainda se pode afirmar que a “concepção tridimensional do discurso” reúne três tradições analíticas (FAIRCLOUGH, 1998): descrição – análise textual; interpretação – prática discursiva; explicação – análise social. Caldas-Coulthard (2008) nos informa que na tradição descritiva, o texto, embora unidade semântica, é analisado segundo suas características formais; a interpretação investiga o uso das convenções; a explicação tem por objetivo “explicitar como as propriedades de interação situam-se na ação social” (p. 32), verificando o uso político e ideológico dessa interação e as relações de poder e valores discriminatórios.

Observa-se que nem sempre é nítida a distinção entre “descrição” e “interpretação”. O critério recomendável, segundo o próprio Fairclough (1998, 2008), é considerar como “descrição” os casos em que mais se destaquem os aspectos formais do texto. Realçando-se mais os processos produtivos e interpretativos, há de ter-se em conta a análise da prática discursiva, embora se envolvam, também, os aspectos formais do texto. Também vale lembrar que a análise do discurso é uma atividade multidisciplinar. Ao analisar textos, mesmo linguisticamente, estamos considerando tanto forma quanto conteúdo, ainda que algumas abordagens tenham tentado diferenciar e distanciar esses aspectos.

A seguir (Cf. Figura 1)), o modelo tridimensional e suas categorias de análise. Deve-se considerar que estas categorias e dimensão não devem constituir-se de forma estanques, são apenas nortes que ajudam na análise.

1.1.1. Análise textual

Dimensão baseada na tradição de análise textual e linguística e tem como objetivo descrever as características organizacionais gerais, o funcionamento e o controle das interações. Não deve ser feita isoladamente das outras dimensões. Os itens relevantes nesta análise são: tomada de turnos, estruturas de trocas, controle de tópicos, determinação e policiamento de agendas, formulação, modalidades, polidez, *ethos*, conectivos e argumentação, transitividade e tema, significado das palavras, criação de palavras, metáforas, entre outros. A análise textual envolve quatro itens, apresentados em escalas ascendentes: a) vocabulário (lexicalização); b) gramática, c) coesão e d) estrutura textual

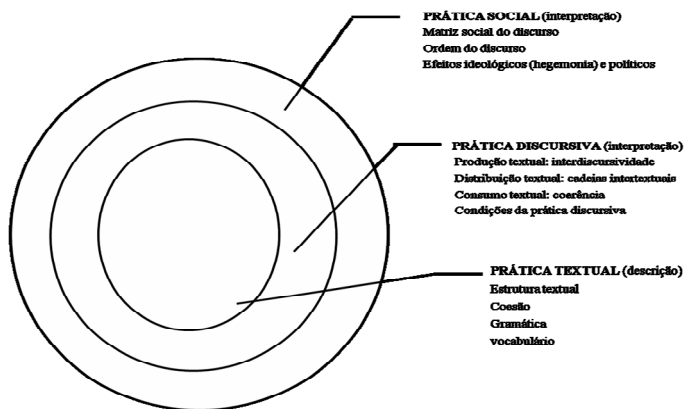


Figura 1: Adaptação do Modelo Tridimensional²

a) **Vocabulário**

Significado das palavras: mapear as palavras-chave que apresentam significado cultural variável, o significado potencial de uma palavra, enfim, como elas funcionam como um modo de hegemonia e um foco de luta.

Criação de palavras: examinar as lexicalizações alternativas e sua significação tanto política quanto ideológica. É interessante constatar que a criação de itens lexicais gera novas categorias culturalmente essenciais.

Para Fairclough (Cf. RESENDE; RAMALHO, 2006, p. 75) “Os significados das palavras e a lexicalização de significados não são construções individuais, são variáveis socialmente construídas e socialmente contestadas, são ‘facetadas de processos sociais e culturais mais amplos’”. Com isto devemos entender que os significados das palavras ou a lexicalização destes significados não resultam de leituras individuais, mas leituras de indivíduos inseridos histórico-socialmente. O próprio Rajagopalan (2003) destaca que o processo de nomeação é um ato político.

² Pedrosa (2005) apresenta o modelo através de quadros em “*Análise crítica do discurso – uma proposta para a análise crítica...*” *Propostas da ACD*. A ACD propõe-se a estudar a linguagem como prática social e, Os que fundamentam suas pesquisas na *análise crítica do discurso* www.filologia.org.br/ixcnlf/3/04.htm

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

Metáfora: caracterizar as metáforas utilizadas em contraste com metáforas usadas para sentidos semelhantes em outro lugar, verificar que fatores (cultural, ideológico, histórico etc.) determinam a escolha dessa metáfora. Verificar as implicações políticas e ideológicas, identificando os conflitos entre metáforas alternativas. Fairclough (2008), com base em Lakoff e Johnson, afirma que as metáforas estão ‘infiltradas’ na vida cotidiana, na linguagem, no pensamento e na ação. Isto corrobora o fato de nosso sistema conceitual ser, por natureza, metafórico. Significa, deste modo, que os conceitos não só estruturam os pensamentos, estruturam também o modo como apreendemos o mundo e como nele nos comportamos. Para Dell’Isola (1998), a metáfora é um fenômeno discursivo e por isso apresenta-se em um contexto referencial, podendo também conter marcas culturais. O criador da metáfora e seu ‘desconstrutor’, inseridos em um contexto cultural, subvertem as regras da língua/do discurso a fim de construir novas formas de discursos e representações da realidade.

Caldas-Coulthard (2008, p. 33, 34) sugere uma lista de perguntas norteadoras para se proceder à análise do vocabulário:

- 1- Há palavras no texto que são ideologicamente contestadas (sexistas, racistas etc.);
- 2- Há algumas que permitem classificar as pessoas no texto quanto ao tipo de profissão e de papéis sociais.
- 3- Há palavras formais ou informais no texto (formas de tratamento, por exemplo)?
- 4- Que valor expressivo é dado às palavras (como as palavras avaliativas são usadas, por exemplo)?
- 5- Que metáforas são usadas?

b) Gramática

Transitividade (função ideacional da linguagem): Verificar se tipos de processo [ação, evento...] e participantes estão favorecidos no texto, que escolhas de voz são feitas (ativa ou passiva) e quão significativa é a nominalização dos processos” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 287). Há uma motivação social para analisar a transitividade. Pode-se tentar estabelecer que fatores sociais, culturais, ideológicos, políticos ou teóricos decidem como um processo é significado num tipo de discurso particular (ou mesmo em diferentes discursos) ou em um dado texto. Por exemplo, há

motivação para escolher a voz passiva. Seu uso permite a omissão do agente por ser irrelevante, por ser evidente por si mesmo ou por ser desconhecido, mas, também, a omissão pode ter razões políticas ou ideológicas, a fim de ofuscar o agente, a causalidade e a responsabilidade.

Tema (função textual da linguagem): observar se existe um padrão discernível na estrutura do tema do texto para as escolhas temáticas das orações. Tema é a “dimensão textual da gramática da oração dedicada aos modos pelos quais os elementos da oração são posicionados de acordo com a sua proeminência informacional” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 221).

Modalidade (função interpessoal da linguagem): determinar padrões por meio da modalidade, quanto ao grau de afinidade expressa com proposições. Quando as pessoas escolhem suas orações em termos de modelo e estrutura, selecionam, também, o significado e a construção de identidades sociais, de relações sociais, de crenças e conhecimentos. Alguns itens gramaticais são utilizados para modalizar a oração: verbos auxiliares modais, tempos verbais, conjunto de advérbios modais e seus adjetivos equivalentes. Além desses elementos, outros aspectos da linguagem também indicam a modalização, como padrões de entonação, fala hesitante, entre outros. Na modalidade, temos mais que um comprometimento do falante com suas proposições, um comprometimento que passa, também, pela interação com os interlocutores.

A lista de Caldas-Coulthard (2008, p. 34) em relação à gramática é a seguinte:

- 1- Que tipos de processos verbais e participantes são predominantes na interação?
- 2- O agenciamento é explícito (quem faz o quê)?
- 3- Que tipos de nominalizações são usados?
- 4- As orações são ativas ou passivas?
- 5- Que modos (declarativo, interrogativo, imperativo) são usados?
- 6- Como a modalidade é feita?
- 7- Que tipos de pronomes são usados? E como?
- 8- As orações são positivas ou negativas?

9- As orações complexas são caracterizadas por subordinação ou coordenação?

c) Coesão

Mostrar de que forma as orações e os períodos estão interligados no texto. Na coesão, pode-se considerar como as orações são ligadas em frases e como essas são ligadas para formar unidades maiores nos textos. Os marcadores coesivos não podem ser vistos apenas como propriedades objetivas dos textos, mas “têm de ser interpretados pelos intérpretes de textos como parte do processo de construção de leituras coerentes do texto” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 220). Esses marcadores também necessitam ser tomados dinamicamente e segundo a visão do produtor do texto: os produtores de texto situam ativamente relações coesivas de determinados tipos no processo de posicionar o intérprete como sujeito. A coesão pode tornar-se um modo significativo de trabalho ideológico que ocorre em um texto.

d) Estrutura textual

Descrever as características organizacionais gerais, o funcionamento e o controle das interações. A estrutura textual também diz respeito à arquitetura do texto, principalmente no que se refere a aspectos superiores do planejamento de diferentes tipos de texto. A forma como o texto se organiza pode expandir a percepção dos sistemas de crenças e conhecimentos e alargar, também, a percepção dos pressupostos sobre as relações sociais dos tipos de texto mais diversos.

Polidez: identificar que estratégias de polidez são mais utilizadas na amostra e o que isso sugere sobre as relações sociais entre os participantes. As regras de polidez particulares tanto incorporam quanto reconhecem relações sociais de poder particulares. Segundo Fairclough (2008, p. 204), “investigar as convenções de polidez de um dado gênero ou tipo de discurso é um modo de obter percepção das relações sociais dentro das práticas e dos domínios institucionais, aos quais esse gênero está associado”.

Ethos: verificar as características que contribuem para a construção do ‘eu’ ou de identidades sociais. “A imagem discursiva de si é [...] ancorada em estereótipos, um arsenal de representações coletivas que determinam, parcialmente, a apresentação de si e sua eficácia em uma determinada cultura” (CHARAUDEAU; MAINGUENEAU, 2004, p. 221).

Esses estereótipos culturais circulam nos mais diversos domínios: literatura, cinema, publicidade etc. (MAINGUENEAU, 2001). O posicionamento de Fairclough (2008) é o de que o *ethos* pode ser considerado como parte de um processo mais amplo de “modelagem” em que o tempo e o lugar de uma interação e seus participantes, assim como o *ethos* desses participantes, são constituídos pela valorização de ligações em certas direções intertextuais de preferência a outras.

Mais uma vez, a contribuição da lista elaborada por Caldas-Coulthard (2008, p. 34)

- 1- Onde está situada a principal informação no texto?
- 2- Que tipos de relações oracionais existem?
- 3- Que tipos de estruturas genéricas são usados (narrativa, argumentações, relatórios etc.)?

1.1.2. Análise discursiva

A prática discursiva (produção, distribuição e consumo) está baseada na tradição interpretativa ou microsociológica de levar em conta a prática social como algo que as pessoas, ativamente, produzem e apreendem com embasamento em procedimentos compartilhados consensualmente. Trata-se, portanto, de uma análise chamada de “interpretativa”, pois é uma dimensão que trabalha com a natureza da produção e interpretação textual. Alguns aspectos podem ser observados nessa análise, envolvendo as três dimensões da prática discursiva: produção do texto – interdiscursividade e intertextualidade manifesta; distribuição do texto – cadeias intertextuais; consumo do texto – coerência. A essas três dimensões, Fairclough (2008) acrescentou as “condições da prática discursiva” com a finalidade de apresentar aspectos sociais e institucionais que envolvem produção e consumo de textos.

a) Produção do texto

Por interdiscursividade e intertextualidade, entende-se a propriedade que os textos têm de estar repletos de fragmentos de outros textos. Esses fragmentos podem estar delimitados explicitamente ou miscigenados com o texto que, por sua vez, pode assimilar, contradizer ou fazer ressoar, ironicamente, esses fragmentos.

Interdiscursividade (intertextualidade constitutiva): Especificar os tipos de discurso que estão na amostra discursiva sob análise, e de que forma isso é feito.

Intertextualidade manifesta: Especificar o que outros textos estão delineando na constituição do texto da amostra, e como isso acontece. Como ocorre a *representação discursiva*: direta ou indireta? O discurso representado está demarcado claramente? De acordo com o processo considerado, a intertextualidade pode ser vista diferentemente. No processo de produção, a intertextualidade acentua a historicidade dos textos, sendo sempre acréscimo às “cadeias de comunicação verbal” (BAKHITIN, 2000). No processo de distribuição, a intertextualidade é útil para a “exploração de redes relativamente estáveis em que os textos se movimentam, sofrendo transformações predizíveis ao mudarem de um tipo de texto a outro” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 114). No processo de consumo, a intertextualidade é proveitosa ao destacar que não é unicamente “o texto” (ou os textos intertextualizados na constituição desse texto) que molda a interpretação, porém, também os outros textos que os intérpretes, variavelmente, trazem ao processo de interpretação. Observar se há relação entre intertextualidade e hegemonia é importante e produtivo como pista para a interpretação, para explicar as mudanças. O conceito de intertextualidade liga-se à produtividade dos textos, pois aponta para como os textos transformam textos anteriores e reestruturam as convenções existentes a fim de originar novos textos.

b) Distribuição do texto

Cadeias intertextuais: classificar a distribuição de uma amostra discursiva através da descrição das séries de textos nas quais ou das quais é transformada. Quais os tipos de transformações, quais as audiências antecipadas pelo produtor? Quando especificamos as cadeias intertextuais em que entra um tipo particular de discurso, estamos, na verdade, especificando sua distribuição. O número de cadeias intertextuais é limitado pelo número de cadeias reais, ou seja, pelo número de instituições e de práticas sociais. As cadeias intertextuais podem ser muito complexas, como ocorre, por exemplo, quando se transforma um discurso presidencial em outros textos, pertencentes a diferentes gêneros (reportagens, análises e comentários, artigos acadêmicos etc.), ou podem ser muito simples, pois uma contribuição a uma conversa informal não poderá gerar tantas cadei-

as intertextuais como no exemplo anterior, provavelmente será apenas modificada por formulações dos coparticipantes.

c) Consumo do texto

Coerência: Considerar as implicações interpretativas das particularidades intertextuais e interdiscursivas da amostra. Como os textos são interpretados e quanto de trabalho inferencial é requerido. A coerência deixa de ser abordada como propriedade do texto para ser tratada como propriedades de interpretação, pois um texto só faz sentido para alguém, quando lhe é possível interpretá-lo, ao gerar leituras coerentes. Contudo, não se deve esquecer que há a possibilidade de fazerem-se leituras diferentes, como resistência à proposta pelo texto. De qualquer modo, a fim de que um texto faça sentido, é necessário que os intérpretes encontrem uma maneira de convencionar seus vários dados em uma unidade coerente, conquanto não necessariamente unitária, determinada ou não ambivalente. No dizer de Magalhães (2001, p. 23): “Os interpretantes, além de sujeitos discursivos em processos discursivos, são também sujeitos sociais com determinadas experiências acumuladas de vida e recursos orientados diferentemente para as dimensões múltiplas da vida”.

d) Condições da prática discursiva

Especificar as práticas sociais de produção e consumo do texto, ligadas ao tipo de discurso que a amostra representa. A produção é coletiva ou individual? Há diferentes estágios de produção? A fim de compreender as condições de práticas discursivas, é necessário perceber que os textos são produzidos de maneira particular e em contextos sociais particulares. Semelhantemente à produção, os textos são consumidos diferentemente em variados contextos sociais. A produção e o consumo podem ser individuais ou coletivos. Os textos podem ser caracterizados por distribuição simples (conversa casual) ou complexa. Eles podem apresentar resultados variáveis, de natureza extradiscursiva e, ainda, discursiva (os atos de fala).

1.1.3. Análise social

O objetivo geral dessa prática é especificar “a natureza da prática social da qual a prática discursiva é uma parte, constituindo a base para

explicar por que a prática discursiva é como é; e os efeitos da prática discursiva sobre a prática social” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 289), porque “a prática social (política, ideológica etc.) é uma dimensão do evento comunicativo, da mesma forma que o texto” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 99). Essa é uma análise de tradição macrossociológica e com características interpretativas. É uma dimensão que verifica as questões de interesse na análise social, ou seja, analisa as circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e de que maneira elas moldam a natureza da prática discursiva. Em resumo a análise social tem por objetivo, especialmente, trabalhar ideologia e hegemonia.

- a) **Matriz social do discurso:** especificar as relações e as estruturas sociais e hegemônicas que constituem a matriz dessa instância particular da prática social e discursiva; como essa instância aparece em relação a essas estruturas e relações [...]; e que efeitos ela traz, em termos de sua representação ou transformação?” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 289-290).
- b) **Ordens do discurso:** explicitar o relacionamento da instância da prática social e discursiva com as ordens de discurso que ela descreve e os efeitos de reprodução e transformação das ordens de discurso para as quais colaborou.
- c) **Efeitos ideológicos e políticos do discurso: focalizar** os seguintes efeitos ideológicos e hegemônicos particulares: sistemas de conhecimento e crença, relações sociais, identidades sociais (eu).

Conforme Fairclough, ideologias são construções ou significações da realidade (mundo físico, relações sociais, identidades sociais) que se fundamentam em diferentes dimensões das formas e dos sentidos das práticas discursivas e que colaboram para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de poder.

As ideologias implícitas nas práticas discursivas são por demais eficazes quando se tornam naturalizadas e conseguem atingir o *status* de senso comum (repositório dos diversos efeitos de lutas ideológicas passadas e constante alvo de reestruturação nas lutas atuais). Contudo, essa propriedade aparentemente estável e estabelecida das ideologias pode ser subjugada pela transformação, ou seja, pela luta ideológica como dimensão da prática discursiva, conseguindo-se, assim, remodelar as práticas discursivas e as ideologias que nelas foram construídas, no contexto das redefinições das relações de dominação.

A ideologia é uma propriedade tanto de estruturas nas ordens dos discursos (que constituem o resultado de eventos passados) quanto de eventos (ou condições de eventos atuais e nos próprios eventos). Nas palavras de Fairclough (2001, p. 119), “é uma orientação acumulada e naturalizada que é construída nas normas e nas convenções, como também um trabalho atual de naturalização e desnaturalização de tais orientações nos eventos discursivos”.

Fairclough afirma que os sujeitos, mesmo sendo posicionados ideologicamente, têm capacidade de agir criativamente, no sentido de executar suas próprias conexões entre as diversas práticas e ideologias a que são expostos e, também, de reestruturar tanto as práticas quanto as estruturas posicionadoras. “O equilíbrio entre o sujeito ‘efeito’ ideológico e o sujeito agente ativo é uma variável que depende das condições sociais, tal como a estabilidade relativa das relações de dominação” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 121).

Esta questão do sujeito vem a ser o grande embate entre AD e ACD. Aquela com um sujeito assujeitado e esta com um sujeito transformador. Diante deste aspecto, é interessante conhecer o posicionamento de um grande analista (da AD) nacional – Sirio Possente. Possenti (2009, p. 83) afirma que passou “não aceitar a tese corrente em AD segundo a qual o sujeito é assujeitado, não foi por desconheçê-la. Foi exatamente porque eu a conhecia bastante bem e a tinha anteriormente aceito. Se passei a não mais aceitá-la, pelo menos na formulação Althusseriana, foi por outras razões, teóricas e empíricas”, e ainda acrescenta que o próprio Foucault em sua obra *o Uso dos Prazeres* (1984 *apud* POSSENTI, 2009, p. 87) “abandonara seu posto antigo, e visava agora a um sujeito das práticas do cotidiano, cercado de circunstâncias que certamente não o deixam livre, mas que não o subjagam.” E arremata com a frase: “Estamos longe do sujeito assujeitado”.

Fairclough considera que nem todo discurso é irremediavelmente ideológico. As ideologias caracterizam as sociedades que são estabelecidas numa relação de poder, de dominação. Assim, à medida que os seres humanos transcendem esse tipo de sociedade, transcendem também a ideologia. Por isso, Fairclough (2008) não aceita a visão que atribui a Althusser, em que a ideologia é o cimento social, o que é inseparável da sociedade. Os discursos caracterizam-se abertos em termos de princípios, logo, eles não são investidos ideologicamente no mesmo grau.

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

O segundo ponto a ser tratado na análise da prática social é a hegemonia, conceito procedente dos estudos de Gramsci (*Apud FAIRCLOUGH, 2008*) sobre o capitalismo ocidental e da estratégia revolucionária da Europa Ocidental. Destacaremos algumas concepções de hegemonia aceitas por Fairclough (2008, p. 122):

- a. É tanto liderança como exercício do poder em vários domínios de uma sociedade (econômico, político, cultural e ideológico).
- b. É, também, a manifestação do poder de uma das classes economicamente definidas como fundamentais em aliança com outras forças sociais sobre a sociedade como um todo, porém nunca alcançando, senão parcial e temporariamente, um 'equilíbrio instável'.
- c. É, ainda, a construção de alianças e integração através de concessões (mais do que a dominação de classes subalternas).
- d. É, finalmente, um foco de luta constante sobre aspectos de maior volubilidade entre classes (e blocos), a fim de construir, manter ou, mesmo, a fim de romper alianças e relações de dominação e subordinação que assumem configurações econômicas, políticas e ideológicas.

Ideologia, a partir dessa visão de hegemonia, é “uma concepção do mundo que está implicitamente manifesta na arte, no direito, na atividade econômica e nas manifestações da vida individual e coletiva” (GRAMSCI *apud* FAIRCLOUGH, 2008, p. 123). A produção, a distribuição e o consumo de textos são, em verdade, um dos enfoques da luta hegemônica que contribui, em diferentes graus, para a reprodução ou a transformação da ordem de discurso e das relações sociais e assimétricas existentes.

Hegemonia, em resumo, é o domínio baseado no consenso, na concessão que grupos poderosos fazem a grupos menores, a fim de não desestabilizar o poder.

O discurso vem a ser a grande força utilizada para naturalizar práticas sociais hegemônicas, pois ele tem a força de naturalizar condições adversas ou discrepantes socialmente em algo aceito sem questionamento. Van Dijk (2008, p. 21) afirma que “A ilusão de liberdade e diversidade pode ser uma das melhores maneiras de produzir a hegemonia ideológica que servirá aos interesses dos poderes dominantes na sociedade”.

2.2. Metodologia em análise crítica do discurso

A análise crítica do discurso é uma disciplina que dialoga com a Linguística e a Ciência Social Crítica e constitui um modelo teórico-

metodológico aberto a pesquisas de diversas práticas na vida social. Conforme Pedro (1998, p. 26). “a ACD procura centrar-se na análise das estratégias discursivas que legitimam o controle, que ‘naturalizam’ a ordem social e, especialmente, as relações de desigualdade”.

Por isso, as análises empíricas em ACD devem movimentar-se entre o linguístico e o social, pois esta considera o discurso como uma forma de prática social, ou seja, como um modo de ação sobre o mundo e a sociedade, apontando para as mudanças sociais contemporâneas e as práticas emancipatórias. Isto justifica por que pesquisa, nesse campo, requer uma visão científica de crítica social a fim de prover base científica para um questionamento crítico da prática social (RESENDE; RAMALHO, 2004).

Por isso que fundamentam suas pesquisas na análise crítica do discurso orientam para que os métodos utilizados sirvam para vincular a teoria com a observação. Seus métodos indicam as vias seguidas ou que serão seguidas pela investigação. Pelo fato de os investigadores seguirem vários enfoques, a metodologia adotada, como não poderia deixar de ser, seguirá, também, vários caminhos, de acordo com os enfoques ressaltados. Segundo Meyer (2003), é necessário que a ACD mantenha, continuamente, uma retroalimentação entre a análise e a recolhida de dados. Por isso, a seleção de dados não se encerra quando do início da análise, ao contrário, o analista, diante de um fato novo, buscará, em sua fonte de dados, exemplos que possam confirmar o que foi encontrado. O que poderia gerar uma análise infinita é controlado pelo recorte estabelecido para a pesquisa. Assim, a coleta de dados passa a ser uma fase, ou melhor, um processo permanentemente operativo. Isto por que trabalhos em ACD não delimitam as diferenças entre teoria, descrição e aplicação.

Dentre seus campos de pesquisa, estão: mídia, enquadramento profissional, contextos burocráticos, burocratização e tecnologia da linguagem, literatura, discursos legais, médico, da ciência, da economia, racismo, discriminação com base no sexo, desvantagem educativa, situações multiétnica, entre outros.

2. *Democratização, tecnologia e comodificação: as tendências contemporâneas do discurso*

Novas práticas de linguagem estão emergindo nos mais variados campos da vida social. De acordo com Fairclough (2008), as mudanças

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

na prática social são inicialmente marcadas no plano da linguagem pelas mudanças no sistema de gêneros discursivos. Uma sociedade ou instituição particular tem uma configuração particular de gêneros com relações particulares entre eles, constituindo um sistema. Dessa forma, quando os gêneros sofrem mudanças, isso acaba alterando as relações entre eles, e conseqüentemente, o seu sistema.

Para o autor, as três tendências que têm afetado o discurso nas sociedades contemporâneas são: a democratização, a comodificação e a tecnologização. As duas primeiras referem-se a mudanças efetivas nas práticas discursivas, enquanto a terceira, a tecnologização do discurso, é uma tendência de mudança nas ordens de discurso que sugere uma intervenção consciente nas práticas discursivas, fator significativo na produção de transformações sociais.

Destaca ainda, o referido autor, que as tendências interagem entre si nos processos de luta hegemônica sobre a estrutura das ordens de discurso, causando um impacto notável sobre diversas ordens de discurso contemporâneas e projetando rearticulações.

Faireclough (2008) desenvolveu análises de publicidade referente ao ensino superior para ilustrar esses processos. Os resultados mostram uma mudança nas tecnologias discursivas empregadas, fundamentadas em posicionamentos discursivos que revelam a construção do leitor como consumidor de um produto.

Essa tendência neoliberal e globalizada também tem causado mudanças que afetam as práticas religiosas, contribuindo para uma nova visão de religião, associando-a aos princípios mercadológicos de produção e rentabilidade, introduzindo nas instituições religiosas a lógica da competição e concorrência no mercado.

Escolhemos como objeto de análise o discurso institucional da Igreja Universal do Reino de Deus, entidade pública religiosa, em virtude de ela nos parecer um exemplo característico de estrutura empresarial-eclesiástica na atualidade. O *corpus* para análise é constituído por testemunhos publicados na seção *Superação* do jornal *Folha Universal* em 2008. Para entendermos melhor os três processos vejamos como eles são conceituados e como se realizam neste *corpus*.

3.1 Democratização do discurso: a eliminação simulada de marcadores explícitos de poder

As transformações ocorridas nas últimas décadas, aceleradas pelos avanços na tecnologia – nos meios de comunicação, nos modos de produção e na natureza das organizações – produziram a necessidade de uma nova linguagem. De modo geral, o discurso formal vem sendo substituído pelo informal.

Para Fairclough (2008), essa tendência ao discurso conversacional é resultado do processo de democratização em todas as esferas da atividade humana. O autor entende como *democratização do discurso*, “a redução de marcadores explícitos de assimetria de poder entre pessoas com poder institucional desigual – professores e alunos, gerentes e trabalhadores, pais e filhos, médicos e pacientes –, que é evidente numa diversidade de domínios institucionais” (FAIRCLOUGH 2008, p. 129).

Em sua pesquisa, o linguista britânico analisa cinco áreas de democratização discursiva: relações entre línguas e dialetos sociais; acesso a tipos de discurso de prestígio; eliminação de marcadores explícitos de poder em tipos de discurso institucionais com relações desiguais de poder; tendência à informalidade das línguas, e mudanças nas práticas referentes ao gênero na linguagem. Em nosso trabalho destacaremos a retirada de marcadores explícitos de poder em tipos de discurso institucionais com relações desiguais de poder.

Essa tendência de eliminar marcadores explícitos de poder, enfatiza o autor, está intimamente ligada à informalidade, cuja importância tem sido bastante acentuada pelos valores culturais contemporâneos. Ele afirma: “é nos tipos mais formais de situação que as assimetrias de poder e *status* são as mais nítidas” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 251). A forma como o discurso conversacional está sendo projetado do seu domínio privado para a esfera pública é uma manifestação clara de informalidade. Destaca ainda que a conversação está colonizando a mídia, vários tipos de discurso profissional/ público, educacional e outros.

A mudança na relação entre discurso falado e escrito dá a dimensão dessa manifestação de informalidade. Percebemos essa mudança referente à conversação não só em todas as partes da mídia impressa, mas também nos meios eletrônicos como rádio e televisão. Com isso cresce o número de programas de entrevistas e de apresentadores que conversam com seus ouvintes como se estivessem batendo um papo com amigos.

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

Reportagens de jornais simulam o discurso conversacional. Observemos a chamada da seção *Superação*.

“TODA SEMANA **VOCÊ** VAI ACOMPANHAR, AQUI,
HISTÓRIAS EMOCIONANTES E DRAMÁTICAS
DE QUEM ENFRENTOU E VENCEU DESAFIOS”.

A personalização dos leitores (você), e a direção individualizada a fiéis potenciais (você e não você), simulam uma relação conversacional e, portanto, relativamente pessoal, informal, íntima, solidária e igual entre a instituição (Folha Universal/Igreja Universal) e o leitor, a quem ela deseja persuadir. Desse modo, com o uso do pronome “você”, o locutor encena um diálogo com o leitor e o convida para ler a seção todas as semanas.

A referência direta é usada convencionalmente como marcador de informalidade na publicidade moderna. A esse respeito Fairclough (2008) afirma que os textos comodificados, construídos sobre modelos de publicidade, manifestam comumente aspectos democratizantes como a informalidade e o discurso conversacional.

Porém, Fairclough (2008) ressalta que essa retirada funciona apenas como uma maquiagem e mostra sua preocupação com a eliminação de marcadores explícitos de hierarquia e assimetria de poder em tipos de discurso institucional nos quais as relações de poder são desiguais. Nas palavras do autor, “detentores de poder e ‘sentinelas’ de vários tipos estão simplesmente substituindo mecanismos explícitos de controle por mecanismos encobertos” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 251).

Corroborando e ampliando essa ideia, Carvalho (2002, p. 17) afirma que “o discurso [da propaganda] e da publicidade é um dos instrumentos de controle social e, para realizar esta função, simula igualitarismo, remove da estrutura de superfície os indicadores de autoridade e poder, substituindo-os pela linguagem da sedução”.

Esses traços textuais marcam uma mudança histórica importante na natureza e nos objetivos dos “testemunhos religiosos” alinhada com as mudanças maiores da religião cristã: a colonização do discurso religioso pelo discurso de mercado. O mercado opera no sentido de cooptar o campo da religião para a reprodução dos seus interesses, exercendo assim o papel de reprodução e legitimação do modo de produção e da ideologia dominante.

Nessa perspectiva, as leis da religião passam a praticar o idioma da mercadoria e a submeter tudo a essa engrenagem mercantilizadora. A publicidade, por sua vez, portadora dos interesses do capital, pressiona a religião a operar na mesma lógica, submete-a as mesmas regras e valores. Num primeiro momento, o evangelho vira mercadoria, oferecido em outdoors, faixas, propagandas e outras formas de mídia. Num segundo momento a fé vira mercadoria, que submete seu valor de uso ao valor de troca. E num momento final, os próprios fiéis viram mercadorias, através das notícias, dos testemunhos.

Então, podemos afirmar que, nos casos analisados, há uma espécie de democratização relacionada a um sentido hegemônico, que acaba por participar da manutenção ou mudança dos valores, das crenças, da prática social.

3.2 Tecnologização do discurso: a mudança discursiva como resultado de um processo consciente

O termo ‘tecnologias discursivas’, adotado por Fairclough (2008), foi adaptado da análise de Foucault sobre as ‘tecnologias’ e ‘técnicas’ ligadas ao ‘biopoder’ moderno, e a tecnologização do discurso como características de ordens de discurso modernas, ao se referir a uma das tendências de produção de mudança discursiva.

Norman Fairclough (2008, p. 264) chama de “tecnologização do discurso” um conjunto de técnicas que são usados estrategicamente para “ter efeitos particulares sobre o público”. Tendência das sociedades modernas, essas “técnicas” têm sido cada vez mais utilizadas por um grupo de pessoas detentoras de “habilidades especiais”, geralmente especialistas no manejo da linguagem, das técnicas linguísticas, de conhecimentos sobre a sociedade e seu funcionamento, na tentativa frequente de controle sobre a vida das pessoas.

O teórico britânico (2008, p. 90) listou cinco características da tecnologização do discurso: 1. O surgimento de peritos em “tecnologia do discurso”; 2. Uma mudança no “policionamento” das práticas discursivas; 3. Concepção e projeção de técnicas discursivas descontextualizadas; 4. Simulação discursiva com fundamentos estratégicos; 5. Pressão no sentido de uniformizar as práticas discursivas. Ele diz:

As tecnologias discursivas estabelecem uma ligação íntima entre o conhecimento sobre linguagem e discurso e poder. Elas são planejadas e aperfeiçoa-

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

das com base nos efeitos antecipados mesmo nos mais apurados detalhes de escolhas linguísticas no vocabulário, na gramática, na entonação, na organização do diálogo, entre outros, como também a expressão facial, o gesto, a postura e os movimentos corporais. Elas produzem mudança discursiva mediante um planejamento consciente. Isso implica acesso de parte dos tecnólogos ao conhecimento psicológico e sociológico (FAIRCLOUGH, 2008, p. 265).

Caracterizadas como uma forma de poder, como instrumentos de policiamento e dominação das práticas discursivas, as tecnologias discursivas estão avançando para locais institucionais específicos, onde são conscientemente cuidadas, planejadas e aperfeiçoadas por especialistas para atender às exigências institucionais na transmissão das técnicas. Os especialistas ou tecnólogos têm acesso ao conhecimento sobre a linguagem e o discurso que moldam as práticas discursivas institucionais.

Fairclough (2008, p. 264) afirma que a entrevista, o ensino, o aconselhamento e a publicidade são “técnicas transcontextuais que são consideradas como recursos ou conjunto de instrumentos que podem ser usados para perseguir uma variedade ampla de estratégias em muitos e diversos contextos”.

A mídia (recursos tecnológicos ligados à comunicação) é o espaço ideal para a tecnologização dos discursos das igrejas neopentecostais. Através dos meios de comunicação de massa, espaço que abriga profissionais aptos e especialistas em técnicas persuasivas, é que são publicizados os discursos comodificados das instituições religiosas.

A produção discursiva midiática evangélico neopentecostal vem se caracterizando através da capacidade de despertar desejos. Em relação à ideia de sedução, Fairclough (2008), citando a obra de Habermas (1984), destaca a “colonização” do mundo pelos “sistemas da economia e do Estado”, o que provocaria “um deslocamento de usos ‘comunicativos’ da linguagem (...) por usos ‘estratégicos’ da linguagem – orientados para o sucesso, para conseguir que as pessoas realizem coisas” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 24).

Não podemos deixar de observar que a IURD, enquanto instituição religiosa, investe nessas tecnologias discursivas, usando uma gama de estratégias. Para ser mais eficaz naquilo que propõe, convencer os fiéis dos eficientes serviços e produtos, a IURD aperfeiçoou sua técnica de oratória contratando jornalistas e profissionais da área de marketing. Esses profissionais usam técnicas cada vez mais aprimoradas para convencer da capacidade que a própria IURD tem de resolver todos os males da face da Terra. Giddens (1991) utiliza o termo “peritos” quando se refere

aos profissionais das igrejas que são pagos pelo trabalho de mediação entre o fiel e Deus, espécie de psicoterapeutas que proveem as pessoas das chaves compreensivas de suas dificuldades.

Como ressaltamos anteriormente, o sucesso profissional e os ganhos materiais são temas recorrentes nos testemunhos publicados na seção *Superação*. Essa estratégia discursiva de sedução fica bem evidenciada nos exemplos abaixo.

Título: “A pobreza tentou apagar meu sonho”

[...]

“Atribuo nosso sucesso profissional aos propósitos de fé que sempre participamos na IURD”. Além do consultório, o casal alcançou outra vitória: o nascimento do filho. (Edição 832, 16/03/2008)

Título: Determinação é essencial para o sucesso

Subtítulo: Mergulhado em dívidas, médico encontra o verdadeiro caminho para os objetivos

[...]

Hoje, ele é proprietário de centros clínicos nos municípios de São Gonçalo, Itaboraí e Araruama, no interior do Rio de Janeiro, e de um consultório próprio na capital, oferecendo serviços em diversas áreas médicas, contando com uma equipe de aproximadamente 30 especialistas. (Edição 837, 20/04/2008)

Título: Ideia redentora

Subtítulo: Após duas falências e muitas derrotas, empresária faz sucesso em outros países

“Superamos as duas falências que tivemos e as derrotas se tornaram conquistas”, conta.

Tais resultados satisfatórios, segundo Selma, foram alcançados após participar do propósito da Fogueira Santa (campanha realizada na IURD), do qual ela faz questão de não ficar de fora até os dias de hoje. “A cada Fogueira Santa, Deus me dá novas inspirações. Recentemente, adquiri um salão de beleza e estética num dos bairros de alto nível de Curitiba”, relata. (Edição 858, 22/09/2008)

Nos fragmentos selecionados acima, o sucesso profissional e a prosperidade financeira detêm importante centralidade. Os exemplos comprovam os propósitos comunicativos tecnologicados dos editores e

evidenciam a lógica eminentemente capitalista que procura contextualizar a “fé” ao mercado consumidor.

Constatamos, portanto, que a tecnologização do discurso tem provocado mudanças no discurso religioso, por meio de mudanças nas ordens de discurso das instituições e na configuração e articulação de novos gêneros discursivos, como é o caso do testemunho midiático, contexto da nossa pesquisa. Nesse caso, a mudança discursiva é planejada em detalhes, estrategicamente, para atingir objetivos predeterminados.

3.3 Comodificação: o discurso mercantilizado e marketizado da religião

Além de poder classificá-los na tendência de “democratização” e “tecnologização”, é possível vislumbrar outra tendência na superfície dos textos analisados: a comodificação.

Segundo Fairclough (2008), a comodificação é um processo que se configura na organização de domínios sociais diversos – cujo alvo não é a produção de bens de consumo – em estruturas de produção, distribuição e consumo: discursos associados com a produção de bens de consumo colonizam outros discursos institucionais.

O exemplo de comodificação que o autor apresenta é o discurso educacional que oferece cursos vendidos pela publicidade. Tal como a educação, os “produtos” e “serviços” religiosos seriam apenas um de uma série de domínios cujas ordens de discurso são colonizadas pelo gênero publicitário. O resultado é uma proliferação de textos que conjugam aspectos de publicidade com aspectos de outros gêneros de discurso.

O foco nesta seção é a intergenericidade: a emergência de um discurso híbrido de depoimento-e-publicidade e segue um modelo de análise tomado de Fairclough (2008). Pode-se destacar, de acordo com esse autor, que as mudanças na prática social são marcadas no plano da linguagem pelas mudanças no sistema de gênero discursivo. A análise intertextual e interdiscursiva do gênero discursivo é fundamental para o estudo do aspecto híbrido dos gêneros discursivos. Na concepção de Fairclough (2008), o aparecimento de novos gêneros e a transformação dos já existentes estão relacionados com mudanças discursivas mais amplas na sociedade contemporânea. Essa é uma tendência à comodificação do discurso que explica o caráter híbrido, interdiscursivo do gênero discursivo

testemunho religioso em mídia impressa que é composto por configurações de diferentes gêneros e discursos.

Até aqui temos nomeado nosso objeto de análise de *gênero testemunho religioso em mídia impressa*, para fazer distinção do testemunho religioso veiculado na mídia não impressa (radiofônica, televisiva e outras). A recente evolução dos “testemunhos” é um reflexo das “pressões” sofridas pelas igrejas no sentido de se adequarem às condições do mercado “vendendo” os seus “cultos” e fazendo uso de técnicas discursivas provenientes da área da publicidade. Algumas das mudanças já efetuadas refletem-se na aparência física dos “testemunhos”: uma configuração de texto multimodal, utilizando várias linguagens ou semioses – a verbal, a imagética, as cores etc.

Tradicionalmente o testemunho consistia no relato de alguma bênção alcançada. Continha, portanto, informações relativas ao problema enfrentado pelo depoente e a sua solução. O objetivo era a glorificação do nome de Deus. No modelo comodificado, o objetivo seria divulgar uma marca (instituição) e “vender” seus produtos.

Trata-se, portanto, de um tipo de texto jornalístico com propriedades publicitárias, ou seja, expõe um fato, relata um acontecimento com intenções explícitas de promoção mercantil. Embora o testemunho publicado na seção *Superação* tenha um funcionamento linguístico-discursivo e formal do que seja uma linguagem jornalística (título, subtítulo, *lead*, relato de um fato), utiliza a linguagem marquetizada da persuasão, carregando a ideia de promoção mercantil.

Constatamos, portanto, que tal gênero discursivo, de maneira sutil, incita os leitores a um estilo de vida, despertando neles antes uma necessidade ou desejo de ter algo. Assim, o espaço para o depoimento dos fiéis deixa de ser um simples relato e passa a ser persuasivo, mercantilista.

O fato é que o produto ou serviço veiculado sob ícone de um depoimento (ACONTECEU COMIGO), no espaço editorial, terá mais credibilidade e legitimidade perante os leitores do testemunho. Assim, podemos dizer que o gênero discursivo *testemunho religioso em mídia impressa* tem como propósito comunicativo divulgar algum produto ou serviço, no caso específico, a própria IURD e seus produtos (Fogueira Santa de Israel) aproveitando-se do espaço editorial e de algumas propriedades da linguagem jornalística, com intenções explícitas de promoção mercantil. Portanto, a função comunicativa deste gênero é híbrida: informa para

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

vender e vende para informar. Essa dubiedade confere ao depoimento/produto uma nova forma de ação e interação com o público, despertando o desejo pelo produto/serviço anunciado, impelindo o leitor/consumidor à ação. Dessa forma, vinculado a um acontecimento, o testemunho-publicidade passa a estimular as necessidades e interesses do leitor/consumidor, tendo como argumento vantagens, benefícios, como pode ser verificado no exemplo:

Vida sem dívidas [manchete]

Casal sofre fracasso financeiro mas participa de propósitos e recupera as perdas

Por Ana Carolina Sousa

redacao@folhauniversal.com.br

São inúmeros os motivos que levam uma pessoa à Igreja Universal do Reino de Deus. Um deles é o fracasso na vida financeira. Foi o que aconteceu, por exemplo, com Marlene José Cabral Soares e Élcio Aparecido Soares, ambos de 37 anos. (FATO, ACONTECIMENTO) Quando o casal de trabalhadores autônomos chegou à IURD (PRODUTO) não possuía nada além de dívidas. Marlene relembra aquele momento difícil da vida:

“Trabalhávamos muito e não crescíamos. Morávamos de favor em apenas dois cômodos e nossos filhos adoeciam constantemente. Com isso, o pouco dinheiro que entrava era gasto com médicos e remédios. Nosso casamento também estava desgastado por brigas e traições”.

A mudança aconteceu quando chegaram à IURD (PRODUTO). Aprenderam sobre a importância do dízimo e participaram de campanhas e propósitos (PRODUTOS). Hoje, a família comemora o casamento feliz, os filhos saudáveis e a próspera vida financeira. “Somos muito abençoados em todos os sentidos. Nossa família é unida e não temos doenças. Conquistamos quatro caminhões, pois trabalhamos com comércio de frutas. Temos casa própria, um lote e carro de passeio”, conclui Marlene. (EDIÇÃO 852, 8/08/2008, destaques nossos)

Como se pode observar, o texto acima apresenta uma configuração híbrida: insere-se no espaço editorial *Superação*, tendo a temática da fé, como pano de fundo, para divulgar os produtos da IURD, que transforma a vida das pessoas. Para tanto, de forma direta, divulga os benefícios e vantagens do produto IURD, por meio de um texto jornalístico.

Percebemos no exemplo que o texto traz uma estrutura jornalística: título “Vida sem dívidas” (frase curta para chamar a atenção), atribuição de voz a um dos personagens (Marlene José Cabral Soares e Élcio Aparecido Soares), assinatura (por Ana Carolina Sousa reda-

cao@folhauniversal.com.br), enfatizando a responsabilidade do jornalista, e foto-legenda. O texto traz informações acerca dos fiéis, mas procura, neste cenário informativo, divulgar produtos oferecidos pela IURD.

Embora veiculadas no espaço para o depoimento do fiel, no exemplo fica evidenciado a promoção de produtos ou serviços, como a divulgação das campanhas oferecidas pela IURD e suas vantagens e benefícios, despertando o interesse do público leitor/consumidor.

Brown (1971) afirma que a propaganda, ou a publicidade, usa alguns esquemas básicos a fim de obter o convencimento dos receptores, dentre os quais destacarei dois: a criação de inimigos (o discurso persuasivo costuma criar inimigos) e o apelo à autoridade (o discurso persuasivo chama alguém que valide o que está sendo afirmado).

Em relação ao primeiro, as narrativas dos *testemunhos* revela muito bem esta questão. A IURD se justifica contra algo: a derrota em suas mais diferentes áreas da vida. Antes de chegar à IURD, a pessoa está falida, deprimida, desenganada etc.

Os elementos apresentados acima convergem para certas conotações que se encontram no eixo combate-triunfo. Ou seja, as pessoas encontram uma arma para vencer os seus inimigos: a IURD. O resultado da vitória é o aumento do prestígio social, a paz e harmonia completa na família, a ausência total de doenças e vícios.

Trouxemos outro exemplo (o número das frases foi acrescentado por nós). O texto ocupa um quarto de uma página do jornal, o resto é ocupado por duas fotos (com legendas que remetem à matéria interna) onde uma senhora aparece sorridente num escritório e na outra pausa entre dois carros novos em frente a uma garagem.

Na legenda da primeira o destaque em negrito “**CONQUISTA:** Representação da marca de perfumes onde Izilda recebe distribuidores”, na segunda sobressai: “**CARROS:** Bênçãos conquistadas através da Fogueira Santa”.

[Título]: “**Eu venci a pobreza**”

[Subtítulo] **Empresária dá a volta por cima depois de conviver com a falta de dinheiro.**

A empresária Izilda de Oliveira Bandeira, de 50 anos, passou por muitas dificuldades antes de chegar à IURD [1]. “Meu marido sempre trabalhou, mas, em uma determinada época, ficou desempregado, o que destruiu nossa vida, inclusive o nosso casamento”, conta [2]. Com dois filhos pequenos e a

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

casa para cuidar, Izilda diz que ficava angustiada diante da situação [3]. “Chegamos a depender de favor e de empréstimos de familiares para sobreviver [4]. Embora morássemos em casa própria, era inacabada, por conta das precárias condições financeiras”, relata, acrescentando que, não bastassem tantos problemas, os filhos viviam doentes, e isso gerava gastos também com remédios [5]. Sem dormir direito, a empresária lembra que, durante as madrugadas, assistia à programação da IURD pela televisão, o que despertou o interesse dela em buscar ajuda [5]. “Fui à Igreja e lá aprendi a lutar, agir minha fé e, acima de tudo, obedecer a Deus totalmente [6]. Tomei conhecimento da Fogueira Santa de Israel – um propósito de fé da Igreja – e me lancei de corpo, alma e espírito”, diz, salientando que, de lá para cá, a vida dela nunca mais foi a mesma, senão de vitórias [7]. Hoje, Izilda é proprietária de uma marca de perfumes, com escritório próprio de representação em Santo André, no ABC Paulista. Segundo ela, a marca foi criada e estruturada a partir de uma inspiração concedida por Deus [8]. “Pagamos as dívidas, não dependemos mais de ninguém e temos tudo do bom e do melhor, inclusive automóveis zero quilômetro, uma casa ampla e confortável e um belo apartamento na praia da Enseada, região nobre do Guarujá, litoral de São Paulo”, testemunha [9]. (Edição 843 – 01/06/2008, p. 2i).

O exemplo apresenta o depoimento de uma usuária (cliente) da IURD e, ao mesmo tempo, tenta “vender-la”. O texto apresenta de forma padronizada uma alternância no nível da frase entre tipos de discurso de depoimento e de publicidade. Por exemplo, a manchete (em caixa alta, tamanho de letras bem maiores, em negrito) “EU VENCI A POBREZA” entre aspas, possui características de um testemunho pessoal, já a continuação da mesma manchete, “empresária dá a volta por cima depois de conviver com a falta de dinheiro” parece um anúncio de uma instituição financeira, ou de uma gerenciadora de loteria.

No exemplo, o programa de televisão da igreja é mencionado como o grande responsável pelo início da transformação na vida da pessoa: *sem dormir direito, a empresária lembra que, durante as madrugadas, assistia à programação da IURD* (frase (5)). Outras, como (6), (7) e (8) são muito claramente atribuíveis ao discurso publicitário. Assim, a reportagem acaba por se assemelhar a uma peça publicitária sobre a IURD. Além disso, ao analisar as imagens, também é possível verificar a sua capacidade de simular um estilo de vida, criando um mundo que consumidores potenciais, produtores e produtos podem conjuntamente ocupar.

A mescla de informações sobre o depoimento e publicidade pode ser interpretada como um modo de reagir ao dilema que instituições como igrejas enfrentam no mercado moderno. Segundo Fairclough (2008, p. 151), “setores da economia fora da produção de bens de consumo estão, de modo crescente, sendo arrastados para o modelo dos bens de consumo e para a matriz do consumismo, e estão sob pressão para empaco-

tar' suas atividades como bens de consumo e 'vendê-las' aos 'consumidores'".

A comodificação, de acordo com o autor supracitado, não é um processo particularmente novo, mas recentemente ganhou força e intensidade como um aspecto da "cultura empresarial". Observa-se que essa cultura vem se concretizando cada vez com maior força no campo religioso, à medida que os fiéis passam a ser vistos como clientes. Isso tem feito com que as instituições religiosas se tornem cada vez mais atrativas, e seus serviços precisam agradar cada vez mais os consumidores, acirrando a concorrência no mercado religioso cada vez mais. No intuito de atrair uma determinada "clientela", as instituições tendem a mostrar que a religião pode ser algo lucrativo, bastando que os fiéis frequentem regularmente a igreja, que se "vende" através do discurso marketizado como uma instituição diferenciada, e contribua financeiramente.

Assim, as pessoas são atraídas para os templos, "catedrais da fé" como são chamadas, (verdadeiros *shopping centers* da fé) com a promessa de algum ganho, seja ele de caráter físico, emocional ou financeiro. Com isso até mesmo a "fé" tem se transformado em um bem de consumo, um objeto de leilão: leva quem dá o maior lance. Ou um tipo de "título de capitalização celestial": sua oferta rende juros e correção monetária e se tiver sorte alguns prêmios extras, do tipo: carros importados, apartamentos na praia, sítios e fazendas, e uma empresa, é claro.

Ainda segundo Fairclough (2008, p. 151), "textos do tipo informação e publicidade ou falar e vender são comuns em várias ordens de discurso institucionais na sociedade contemporânea. Eles testemunham um movimento colonizador da publicidade do domínio do mercado de bens de consumo, num sentido estrito, para uma variedade de outros domínios".

No testemunho religioso midiático a fala do testemunhante, inserida num contexto jornalístico, tem como principal objetivo "vender" o produto IURD. Para incrementar um trabalho provocativo e sensacionalista, recursos estratégicos com fórmulas gráficas são utilizados pelos editores do jornal *Folha Universal* para provocar reações emocionais e assim atrair a atenção do leitor, seguindo princípios básicos de toda propaganda: persuadir.

O sucesso editorial depende de uma boa composição da página. Por isso, a seção *Superação* é formada de um texto escrito mais uma ou

até duas fotografias que chegam a ocupar mais da metade de todo o seu espaço.

A reportagem da edição publicada pela *Folha Universal* em 15 de junho de 2008 na página 2i de seu caderno Folha IURD é um exemplo. A primeira foto traz como legenda: **“CONQUISTA: Depois de tomar conhecimento do poder de Deus, Alcimínio usou a fé, deixou a vida de derrotas e conquistou muitas vitórias”**.

Apresenta, no primeiro plano, um senhor de meia idade, em pé, provavelmente em frente a sua casa. Seu corpo está ereto e ele olha diretamente para a lente da câmera que o fotografa. Em segundo plano, vemos uma grande piscina, uma casa bem construída, um sobrado com jardim. Temos aí elementos que compõem o espaço em que o testemunhante se insere. A segunda fotografia, que ocupa um espaço bem menor, mostra o pátio de uma empresa de siderurgia, com a seguinte legenda: **“NEGÓCIOS: Empresário investe no ramo de siderurgia em cinco estados”**. As imagens em questão, em harmonia com o título da reportagem e a legenda das fotos, deixam pressuposto que o empresário citado na reportagem adquiriu aqueles bens (mansão, empresa) como resultado de sua participação na campanha da Fogueira Santa.

Para alguns analistas, o discurso neoliberal da IURD está fazendo com que os fiéis se tornem “homens econômicos”. Não só com relação ao sagrado, mas também em suas vidas profanas. No âmbito do sagrado, eles negociam com a Divindade, e do profano, eles são “vigorosos consumidores” (CAMPOS, 1997). Os fiéis, considerados como consumidores, optam pelos produtos da “cesta” e enchem seus carrinhos de compra.

Campos (1999, p. 358) afirma:

Nos templos da IURD, os consumidores religiosos escolhem aqueles produtos que mais se relacionam com suas necessidades e arquitetaram em sua própria cabeça o produto desejado, conforme as suas aspirações. Isto é, a Igreja Universal oferece um *Kit* contendo os ingredientes de um produto retrabalhado no imaginário do “consumidor”. O preço a ser pago para a satisfação dos desejos na IURD é monetarizado. Daí a importância em sua pregação de temas como “sacrifício do dinheiro”, “ofertas de amor”, pois “dar o dízimo é candidatar-se a receber bênçãos sem medida”, repete o fundador.

Podemos também enxergar no discurso midiático, além dos bens simbólicos que toda religião acaba por oferecer, a oferta de bens materiais de consumo em ampla escala. Neste caso, o discurso religioso assume visivelmente os ares do discurso mercadológico, ambos se caracterizando na forma de discursos de poder, já que eles não ocorrem fora dos meios

de comunicação, e, para isso, o discurso religioso começa a incorporar outros domínios discursivos que são peculiares aos anseios dos espectadores. Prega-se o que os consumidores-alvo anseiam. Promete-se o que os clientes potenciais precisam.

Analisando a proposta de marketing da Igreja Universal, Campos (1997, p. 224) observou que: “Cada produto iurdiano, embora faça parte de uma ‘família de produtos’, é uma espécie de iceberg que aponta para uma visão de mundo, consubstanciada num grupo de ideias centradas ao redor da expressão ‘Cristo salva, cura, faz prosperar os que o aceitam na Igreja Universal do Reino de Deus’”.

Dentre os serviços, uma espécie de “cesta básica da fé”, estão aqueles que envolvem as emoções (terapia do amor), intelectuais e financeiros. A maioria deles requer a participação constante nos cultos e uma contrapartida: o sacrifício – ou seja, dinheiro. Se os fiéis estão com problemas financeiros, são convencidos a “agir a fé”, ou seja, doar mais do que podem, e até mesmo o que não tem, para que a vida sofra uma reviravolta. É o caso da campanha “Fogueira Santa de Israel”.

3. Semântica global: teoria e prática

Apresentamos, neste tópico, os pressupostos desenvolvidos por Maingueneau (2007) em ‘Gênese dos discursos’ sobre a ‘semântica global’, especificamente, sobre o primado do interdiscurso e a polêmica como interincompreensão, para assim demonstrarmos outra possibilidade de análise discursiva convergente com o modelo Tridimensional de Fairclough (2008). As análises propostas nesta seção trazem discursos de docentes em formação na área de Letras e a temática restrita abordada é o ensino de língua portuguesa na Educação Básica.

3.1. A proposta de análise de Fairclough e os elos com a Semântica Global

O sistema de regras de boa formação semântica do discurso diz respeito às restrições de semânticas globais que serão detalhadas mais adiante nesse trabalho. Esses traços semânticos que restringem, ao mesmo tempo, todos os planos discursivos: vocabulário, temas tratados, intertextualidade, instâncias de enunciação. Esses traços funcionam como marcas nos textos que se filiam a um determinado discurso. Essa visão macro e

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

microlinguística dos discursos tem também aporte teórico no modelo de análise de Norman Fairclough (2008), que será tomado aqui como uma adição às análises de Maingueneau (2007), para abarcar o estudo do interdiscurso.

Para Fairclough (2008), cada caso discursivo tem três dimensões ou facetas, que estão interligadas, mas analiticamente separáveis: É uma língua falada ou escrita texto; É um exemplo de discurso práticas envolvendo a produção e interpretação de texto; E é uma peça de prática social.

Dessa proposta depreende-se que há três níveis método da análise do discurso: o método da análise do discurso inclui descrição linguística da língua texto, a interpretação da relação entre o (produtivo e interpretativos) processos discursivos e de texto, e explicação da relação entre os processos discursivos e os processos sociais. (FAIRCLOUGH, 2008, p. 97)

Quando usa o termo discurso o autor considera o uso da linguagem como forma de prática social e não como pura atividade individual, o discurso não é só um modo de ação sobre o mundo, mas também um modo de representação:

I – O ensino de língua materna deve ser ministrado sob a ótica da uma *prática educativa*³, respeitando as *variações linguísticas*, haja vista que o homem é *produto social* (...) É papel da escola propiciar ao estudante de língua materna uma orientação acerca das oportunidades que um falante da norma culta terá, principalmente numa *sociedade estratificada*.

II – É fundamental que os alunos tenham certo domínio de sua própria linguagem, para que não ocorra discriminação sociolinguística. É importante que os professores se conscientizem, a procurar melhoria no ensino para *mudança social*.

Podemos observar nesse discurso de um acadêmico de Letras, quando a temática tratava do ensino de língua materna. As vozes aqui representadas estão centradas na proposta variacionista de ensino, que representa um conjunto de teorias que circulam na Academia. Vocábulos como “sociedade estratificada, produto social, mudança social, prática educativa, variação linguística” remetem a um contexto abarcado pelo conjunto político de propostas democratizadoras inerentes a modelo seguido pela ideologia renovadora sobre o ensino de LM, o que não deixa de ser um modo de representação e prática social revelada no discurso.

³ Os grifos nossos objetivam o direcionamento para as análises centradas no vocábulo, no tema e na intertextualidade – categorias relevantes para análise discursiva pautada pela *Semântica Global* de Maingueneau (2007).

Isso posto, implica relação entre estrutura social e discurso, uma como causa ou efeito da outra. Para dar conta desse entendimento o autor também entende interdiscurso como precedente ao discurso. “As categorias intertextualidade e interdiscursividade são bastante exploradas pela ACD, pois ela analisa as relações de um texto ou um discurso, considerando outros que lhe são recorrentes.” (PEDROSA, 2008, p. 139)

O modelo tridimensional de Fairclough (2008) compreende a análise textual, a análise discursiva e a prática social. Dentro dessas categorias, outras subcategorias convergem com a proposta da semântica global de Maingueneau.

Conforme Ramalho e Resende (2006), a análise textual é a primeira dimensão de análise no modelo tridimensional e caracteriza-se pela descrição linguística. Dentre as subcategorias tem-se gramática, coesão, estrutura textual e vocabulário. Abrimos um parêntese, para demonstrar este último como a ponte real entre o modelo de Fairclough e as restrições globais de Maingueneau.

Para Fairclough (2008, p. 288), ênfase da análise está nas “palavras-chave que têm significado cultural geral ou mais local; nas palavras cujos significados são variáveis e mutáveis; e no significado potencial de uma palavra – uma estruturação particular de seus significados – como um modo de hegemonia e um foco de luta”.

Esses traços operadores do discurso, pela via do vocabulário definem conjunto de categorias lexicais opostas, já que a luta e a hegemonia evidenciada pela materialidade linguística pode ser definida como operadores de individuação que de acordo com Brunelli (2008), para cada discurso, dois conjuntos de categorias semântica dos vocabulários aparecem opostas: o conjunto dos semas reivindicados (os semas positivos) e o conjunto de semas rejeitados (os negativos). Nos discursos dos graduandos em questão, semas do tipo gramática, regras, erro, língua terão cargas positivas ou negativas a partir da posição discursiva do enunciador.

Veja-se:

III – Deve sempre aproveitar o conhecimento que o aluno já possui e não trabalhar somente com a *gramática normativa*, pois essa tem que deixar de ser um fim e passar a ser um meio.

IV – Os professores deveriam se desprender mais da *gramática* e trabalhar temas variados, ligados a linguagem.

V – O ensino de Língua Materna deve não ser somente algo mecânico como anda sendo (...) as aulas estão sendo baseadas em *regras* que são expos-

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

tas na *gramática normativa*. O que realmente deve ser levado em conta é a língua como algo funcional, ou seja, ela serve para ser utilizada de várias formas e o professor como um ser consciente, deveria passar a ensinar a língua de uma forma não somente tradicional.

VI – O ensino de LP deve ser de forma clara, com muita explicação e de fácil entendimento, pois exige *muitas regras*, e não é tão fácil entender a língua portuguesa.

VII – É bem verdade que o ensino de LP está defasado, as crianças chegam aos onze anos falando um português abaixo da média, segundo as *normas gramaticais*, devido ao convívio com os pais. Não basta o professor passar 1h20min, quando o aluno chega em casa e ouve gírias, *palavras incorretas*.

Pelas explorações semânticas das unidades lexicais e pelo espaço discursivo que esses exemplos se encontram, tomemos os exemplos para motivo de exploração contraditória implícita. Pela posição enunciativa, o discurso V é característico pela posição de um sujeito opositor às ideias propostas pela prescrição do ensino tradicional, um sujeito crítico. Enquanto a posição enunciativa no discurso VII traz a prescrição como premissa para o ensino demonstrando aí o que chamamos de semas positivos e negativos na análise discursiva pautada pela semântica global. Em V, o vocábulo *regras* é um sema negativo, enquanto em VI, ele não aparece com tanta negatividade semântica. O que chamamos aqui de negatividade é uma rejeição e positivo como uma aceitação, uma vez que cada discurso repousa, de fato, sobre um conjunto de semas repartidos em dois registros: de um lado, os semas positivos, “reivindicados”; de outro, os semas negativos, “rejeitados”. A cada posição discursiva se associa um dispositivo que a faz interpretar os enunciados de seu *Outro*⁴ traduzindo-as nas categorias do registro negativo de seu próprio sistema. (MAIN-GUENEAU, 2007, p. 103)

Dentro desse diálogo com o outro, temos o que chamamos de interdiscurso, que se inscreve na perspectiva da heterogeneidade enunciativa pela negação, aceitação, citação, referenciação vocabular, como veremos a seguir.

3.2. Interdiscurso: pressuposto para análise discursiva sob a ótica da Semântica Global

⁴ Não estamos tratando de uma proposta lacaniana, mas sim pautada na linha discursiva de Domini-que Maingueneau (2007).

A análise da prática discursiva, segundo Ramalho e Resende (2006) do modelo tridimensional contempla a interdiscursividade, as cadeias textuais, a coerência, as condições prática discursivas, a intertextualidade manifesta. Dessa categoria fica evidente a ponte que se faz com o interdiscurso. Implicado nessa teoria sob a ótica da intertextualidade manifesta ou constitutiva, mas evidenciando a primazia dessas relações sobre o discurso. “A intertextualidade implica uma ênfase sobre a heterogeneidade dos textos e um modo de análise que ressalta os elementos e as linhas diversos e frequentemente contraditórios.” (FAIRCLOUGH, 2008, p. 137). Dessa forma, toma-se nesse trabalho o interdiscurso como objeto de análise.

O conceito de interdiscurso no presente trabalho terá a orientação teórica de Maingueneau (2008, p. 33) “Nossa hipótese do primado do interdiscurso inscreve-se na perspectiva de uma heterogeneidade constitutiva, que amarra em uma relação inextricável, o Mesmo do discurso e seu Outro.” A proposta de Maingueneau coloca o discurso como uma interação entre discursos, o que implica um tipo de análise em que a identidade discursiva é definida pela interdiscursividade, isto é da relação do seu discurso com o discurso do seu Outro. O autor diz que é necessário refinar o conceito que aparece tão amplo. Para tanto, o a generalização do interdiscurso será substituída pela tríade: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo.

Por “universo discursivo”, o autor entende o conjunto de todos os tipos de formações discursivas interagem numa condição de produção, também representa necessariamente um conjunto finito, mesmo que não possa ser apreendido em sua globalidade. Trata-se do horizonte mais amplo tratado no discurso, do qual serão construídos os domínios mais estruturados para a pesquisa do analista do discurso: os campos discursivos. Para Brunelli (2008), trata-se do conjunto de discursos que se delimitam numa região determinada pelo universo discursivo, mantendo diversos tipos de relações como o confronto aberto, aliança, aparente neutralidade. Ou seja, embora sejam discursos com a mesma função social, divergem sobre o modo pelo qual essa função deve ser preenchida. Daí o encaixe, a coerência na análise dos discursos dos discentes de letras, sobre o ensino de língua portuguesa, como observamos nos discursos *III e VII*, que interagem pela linha do ensino, que embora divergentes, estão determinadas pela região ensino de língua portuguesa (universo), apresentando agora os campos discursivos.

Para Maingueneau (2007, p. 35), campo discursivo é “um conjunto de formações discursivas que se encontram em concorrência, delimitam-se reciprocamente em uma região determinada do universo discursivo”, divergindo, como já fora dito, na forma como a função social do discurso será preenchida. Esse recorte em campos é apenas uma abstração necessária, que deve permitir abrir múltiplas redes de trocas. Para o autor, é no interior do campo discursivo que se constitui um discurso, e sua hipótese é que tal constituição pode deixar-se descrever em termos de operações regulares sobre formações discursivas já existentes. Não significa que os discursos se constituam todos da mesma forma.

Tomando como base essas noções, podemos dizer que no interior do “universo discursivo” temos um “campo discursivo”, em que várias formações discursivas se encontram em concorrência, delimitando-se reciprocamente. Dentro do campo podem ser isolados os espaços discursivos, isto é, subconjuntos que ligam ao menos duas formações discursivas que mantêm relações privilegiadas, relações essas que o analista julga pertinente para o seu propósito. (LARA, 2004, p. 118)

Nesse contexto, tomando a noção de interdiscurso, enquanto espaço de trocas entre vários discursos, evidencia-se que as falas dos alunos de Letras sobre o ensino de LM é atravessada por várias formações discursivas, mostrando que a heterogeneidade é princípio de sua constituição.

3.3. Heterogeneidade, Interdiscursividade, Intertextualidade: da teoria à prática

Maingueneau (2007), na *Gênese dos Discursos*, faz uma distinção entre intertexto e intertextualidade. Para o autor, o intertexto é um complexo de fragmentos citados em um mesmo corpus enquanto a intertextualidade é conceituada como um sistema de regras que define o intertexto. A intertextualidade torna-se plano de análise uma vez que “todo campo discursivo define certa maneira de citar os discursos anteriores do mesmo campo” (*op. cit.* p.81). Assim, o intertexto ancora-se no eixo da memória discursiva, aceitando alguns discursos e recusando outros, seja pela intertextualidade interna (memória discursiva acerca do ensino de LM) e intertextualidade externa (textos de outros campos discursivos que se ligam ao discurso do acadêmico de Letras acerca do ensino de LM). Essas regras acabam definindo que a intertextualidade do discurso tradicional sobre o ensino de LM não é mesma que a intertextualidade do discurso i-

novador da Linguística, como nos discursos que seguem, marcados pela inovação:

VIII – Que o ensino de LP possa ser efetivado a partir do texto, priorizando a visão da língua como um mecanismo vivo e de extrema interatividade. Claro que o padrão normativo deve ser levado em consideração, no entanto, não como verdade absoluta.

IX – A LP deve ser ensinada através de textos, desmontando e montando textos e a gramática deve ser ensinada como complementar. Formar leitores e produtores de texto é a única alternativa e ainda ensinar com os gêneros textuais.

A intertextualidade aqui marcada pela proposta dos Gêneros Textuais, da interação verbal é externa, pois traz um elo entre teorias que aqui se apresentam em diferentes discursos e posições enunciativas.

É nesse contexto que a *Polêmica como interincompreensão* nos é pertinente para a breve exposição neste minicurso. Maingueneau (2007) diz que

Cada formação discursiva tem uma maneira própria de interpretar o seu outro. Uma tal ideia contrária, aliás, as representações espontâneas, para as quais o ‘antagonismo’ entre os dois discursos é uma noção estável que não é necessário especificar mais. (MAINGUENEAU, 2007, p. 108)

Dessa forma, o discurso da inovação não pode ser dissociado do discurso da tradição uma vez que um determina o outro, como podemos perceber nos exemplos IV e VII:

IV – Os professores deveriam se desprender mais da *gramática* e trabalhar temas variados, ligados à linguagem.

VII – É bem verdade que o ensino de LP está defasado, as crianças chegam aos onze anos falando um português abaixo da média, segundo as *normas gramaticais*, devido ao convívio com os pais. Não basta o professor passar 1h20min, quando o aluno chega em casa e ouve gírias, *palavras incorretas*

De acordo com o francês, a *Interincompreensão* regrada é constitutiva da prática interdiscursiva dos discursos que partilham do mesmo espaço discursivo. Nesse sentido, interessa-nos saber quais os mecanismos linguísticos que entram em cena quando dois discursos que estão em um mesmo espaço discursivo instauram uma polêmica entre si. Os textos dos alunos de Letras versando sobre o ensino de LM como *corpus* é justificado pelo fato deles apresentarem duas opiniões diferentes sobre um mesmo assunto – o ensino de português e mudança de postura diante do fenômeno língua.

Assim, noção de semântica global estrutura-se sobre esse postulado da existência de uma zona de regularidade semântica a partir da qual

todos os planos da discursividade, como o léxico, os processos gramaticais, até o modo de enunciação e de organização da comunidade que enuncia o discurso, estão submetidos ao mesmo sistema de restrições globais. Esse sistema de restrições é concebido como um delineador de critérios que, em uma formação discursiva determinada, distinguem o que é possível ou não de ser enunciado do interior daquela formação.

4. *Palavras finais*

Resende e Ramalho (2006, p. 146) destacam que mesmo diante do fato de a ACD ser uma disciplina relativamente nova no meio acadêmico “já conta com uma história de desdobramentos à qual subjaz a intenção de superar possíveis limitações linguísticas que permeiam trabalhos com textos”. E reforçam a importância do modelo tridimensional que trabalhamos neste minicurso.

O próprio Rajagopalan (2003) chama a atenção para a necessidade de que pesquisadores na área de linguística assumam suas ‘responsabilidades perante a sociedade’. Isto se coaduna com o posicionamento de analistas críticos do discurso. Utilizando as palavras de Garcia (2003, p. 203): “Fairclough deixa bem clara a sua visão de que a análise do discurso crítica não se limitará apenas a descrever as práticas discursivas, mas também propiciará a mudança discursiva e, portanto, a mudança social. Essa postura é politicamente ativa e ideologicamente renovadora”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BROWN, J. A.C. *Técnicas de persuasão*. Rio de Janeiro: Zahar, 1971.
- BRUNELLI, Anna Flora. Notas sobre a abordagem interdiscursiva de Maingueneau. In: POSSENTI, Sírio. BARONAS, Roberto Leiser. *Contribuições de Dominique Maingueneau para a análise do discurso do Brasil*. São Carlos: Pedro & João, 2008.
- CAMPOS, L.S. *Teatro, templo e mercado: Organização e Marketing de um Empreendimento Neopentecostal*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- _____. *A Igreja Universal do Reino de Deus, um empreendimento religioso atual e seus modos de expansão* (Brasil, África e Europa). Lusotopie, 1999. Disponível em: <www.lusotopie.sciencespobordeaux.fr/campos99.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2008.

CARVALHO, N. *Publicidade: a linguagem da sedução*. São Paulo: Ática, 2002.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *A metáfora e seu contexto social*. In: PAIVA, Vera Lúcia Oliveira e. *Metáforas do Cotidiano*. Belo Horizonte: Do Autor, 1998, p. 39-51.

_____. *Critical Discourse Analysis: the critical study of language*. New York: Longman, 1995a.

FAIRCLOUGH, Norman. *Language and Power*. New York: Longman, 1995b.

_____. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília Ribeiro (Org.). *Análise crítica do discurso*. Lisboa: Caminho, 1998, p. 77-103.

_____. El análisis crítico del discurso como método para la investigación en ciencias sociales. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michel (eds.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 179-203.

_____. *Discurso e mudança social*. Brasília: Universidade de Brasília, 2008.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. 12. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

GARCIA, Janete Melasso. Análise do discurso crítica: uma perspectiva de trabalho. IN: VIEIRA, Josênia Antunes; SILVA, Denize Elena Garcia da Silva (Orgs.). *Práticas de análise do discurso*. Brasília: Plano Editora: oficina editorial do Instituto de Letras, UnB, 2003, p. 191-216.

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

LARA, Glaucia Muniz. *O que dizem da língua os que ensinam a língua*. Uma análise semiótica do discurso do professor de português. Campo Grande: UFMS, 2004.

MAGALHÃES, Célia. *Reflexões sobre a análise crítica do discurso*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras, UFMG, 2001.

MAINGUENAEU, Dominique. *Gênese dos discursos*. Trad. Sírio Posenti. Curitiba: Criar, 2007.

MEYER, Michael. Entre la teoría, el método y la política: La ubicación de los enfoques relacionados com el ACD. In: WODAK, Ruth. & ME-

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

YER, Michael (Orgs.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 35-59.

PEDRO, Emília R. Análise crítica do discurso: aspectos teóricos, metodológicos e analíticos. In: PEDRO, Emília R. (Org.). *Análise crítica do discurso*. Lisboa: Caminho, 1998, p. 19-46.

PEDROSA, Cleide Emília Faye. Análise crítica do discurso: introdução teórica e perspectivas de análise. In: BEZERRA, Antonio Ponciano; _____. (Orgs.). *Língua, cultura e ensino: multidisciplinaridade em Letras*. Aracaju: EDUFS, 2008a, p. 83-128.

_____. *Análise crítica do discurso: do linguístico ao social no gênero midiático*. Aracaju: EDUFS, 2008b.

_____. *Gênero textual 'frase': marcas do editor nos processos de retextualização (re)contextualização*. Tese de Doutorado. Recife: UFPE, 2005a.

_____. Análise crítica do discurso: uma proposta para a análise crítica da linguagem. In: CONGRESSO NACIONAL DE LINGÜÍSTICA E FILOLOGIA, 9. Tomo 2: *Filologia, linguística e ensino*. Rio de Janeiro: CiFEFil, 2005b, p. 43-70.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. *Por uma linguística crítica*. São Paulo: Parábola, 2003.

RESENDE, Viviane de Melo. *Análise de Discurso Crítica e Realismo Crítico: Implicações interdisciplinares*. São Paulo: Pontes, 2009.

RESENDE, Viviane de Melo. RAMALHO, Viviane. *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. Análise de discurso crítica, do modelo tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. *Revista linguagem em (dis)curso*, vol 5. N 1, 2004. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0501/00.htm>>

WODAK, Ruth. De qué trata el análisis crítico del discurso (ACD). Resumen de su historia, sus conceptos fundamentales y sus desarrollos. In: WODAK, Ruth; MEYER, Michael (Orgs.). *Métodos de análisis crítico del discurso*. Barcelona: Gedisa, 2003, p. 17-34.

PROCESSOS DE CONSTRUÇÃO DE TEXTOS FALADOS E ESCRITOS

Paulo de Tarso Galembeck (UEL)
ptgal@uel.br

1. Preliminares

Este texto tem por objetivo estudar os procedimentos de construção do enunciado e as formas de desenvolvimento do tópico em textos escritos e falados. O estudo será desenvolvido a partir da proposta de Castilho (1998), que menciona três processos de construção do texto: ativação, reativação e desativação. Na ativação, serão estudados o tópico discursivo, os operadores do discurso e os enunciados da fala e da escrita; na reativação, tratar-se-á de repetições e paráfrases e na desativação, serão discutidas as inserções parentéticas. Os fenômenos citados serão estudados de forma correlativa em textos falados e escritos.

2. Processos de Construção dos Textos

Castilho (1998, p. 55 e ss.) enuncia três aspectos constitutivos do texto falado, os quais, *mutatis mutandis*, aplicam-se igualmente à escrita. Esses três processos são enumerados a seguir:

- a) Construção por ativação: segundo o citado autor (*ib.*), é o processo central da constituição da língua falada ou escrita. Por meio desse processo, efetua-se a seleção lexical e a organização do texto e suas unidades, da sentença (com suas estruturas sintática, semântica, funcional e informacional) e da organização fonológica do enunciado.
- b) Construção por reativação: ainda segundo o citado autor (*ib.*), consiste numa espécie de “processamento anafórico, uma volta ao que foi dito ou escrito, por meio da retomada de formas ou de repetição do conteúdo”.
- c) Construção por desativação: Castilho (*ib.*) conceitua a desativação como “o processo de ruptura na elaboração do texto e da sentença.

No plano da construção do enunciado, a desativação é marcada sobretudo pelo truncamento de palavras ou frases, e, no âmbito da construção do tópico, pelo abandono ou suspensão temporária do tópico em andamento”.

3. Construção por Ativação

Este é o processo central de construção da língua e, por isso mesmo, envolve uma pluralidade de aspectos, desde a construção do enunciado a questões relativas à sequência tópica. Nesta parte, serão focalizados os seguintes itens: tópico conversacional, unidades discursivas e marcadores conversacionais.

3.1. Tópico discursivo

Segundo Rodrigues (2001, p. 15), a conversação inicia-se, em geral, “com o tópico que motivou a interação, ou encontro, isto é, ela se estabelece e se mantém na medida em que exista algo sobre o que conversar [...] e disponibilidade dos interlocutores para o diálogo” (p. 19). Rodrigues (*op. cit.*) ressalta que “uma primeira dimensão do processo do planejamento do discurso é a do planejamento temático” (p. 20), que depende também do envolvimento dos interlocutores com o assunto da conversa.

Segundo Jubran et alii (2002),

O tópico decorre de um processo que envolve colaborativamente os participantes do ato interacional na construção da conversação, assentada num complexo de fatores contextuais, entre os quais as circunstâncias em que ocorre o intercâmbio verbal, o conhecimento recíproco dos interlocutores, os conhecimentos partilhados entre eles, sua visão de mundo, o *background* de cada um em relação ao que falam, bem como suas pressuposições (p. 344).

Saliente-se, então, a definição de tópico como “aquilo do que se está falando” (Brown e Yule, 1983) que só pode ser compreendido, segundo Galembeck (2005), dentro do processo interacional, já que a interação interfere diretamente na sequência tópica. Aí encontramos o primeiro traço de identificação do tópico, a contração. Conforme Jubran (1994), a contração é caracterizada pela convergência de atenção a um determinado assunto. O segundo traço, a organicidade, refere-se ao fato de o tópico poder se dividir “em tópicos mais específicos ou de menor

abrangência que, contudo, mantêm entre si uma relação de interdependência” (JUBRAN, *apud* GALEMBECK, 2005, p. 279).

De acordo com Fávero (2001),

A noção de verticalidade refere-se às relações de interdependência que se estabelecem entre os tópicos de acordo com a maior ou menor abrangência do assunto e permitem dizer que há níveis na estruturação dos tópicos, indo desde um constituinte mínimo – *subtópico* (SBT) até porções maiores – *tópicos* (T) ou *supertópicos* (ST), constituindo um *Quadro Tópico* [...] (p. 46).

Paralela ou conjuntamente com a expansão do tópico, conforme observado no Quadro 1, podemos verificar que, em situação de conversa, a mudança de tópico muitas vezes está ligada à manutenção e ao progresso do diálogo. De acordo com Jubran et al. (2002), a mudança de tópico pode ocorrer sob três formas: 1. “introdução de um tópico após esgotamento natural do anterior [...]”; 2. passagem gradativa de um foco de relevância a outro [...] e 3. introdução de um tópico, por abandono do anterior, antes que os interlocutores o dessem por encerrado” (p. 350).

Segundo Fávero (2001) “é preciso observar em que condições um desvio tópico origina uma mudança, uma evolução natural ou uma digressão” (p. 50). A autora ainda ressalta:

É evidente que num contexto interacional, qualquer intervenção ou mudança pode provocar uma alteração, abandono ou flutuação do tópico. Essa mudança no fluxo conversacional tanto pode provocar um abandono do tópico que vinha sendo desenvolvido (mudança tópica) quanto uma reintrodução do tópico original (p. 51).

No caso de desvio tópico seguido de reintrodução do tópico original, dizemos que ocorreu uma digressão, pois esta pode ser definida como “uma porção de conversa que não se acha diretamente relacionada com o tópico em andamento” (FÁVERO, 2001, p. 50). Alguns marcadores ou operadores de digressão permitem, “logo após o trecho digressivo, a volta ao tópico anterior bem como a continuidade de novas propostas” (FÁVERO, 2001, p. 51).

Embora a digressão se caracterize como um processo de construção do texto por desativação, tema que será abordado mais adiante neste trabalho, deixam-se aqui registradas suas características já que a mesma encontra-se diretamente relacionada à sequenciação tópica.

Segundo Jubran et alii (2002), as digressões são basicamente de dois tipos: 1. digressões baseadas no enunciado, “que ocorrem quando o segmento inserido constitui um tópico que se relaciona, de algum modo a outro(s)

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

tópico(s) da conversação” e 2. digressões baseadas na interação, “que não apresentam relações de conteúdo com outro(s) tópico(s), justificando-se por contingências interacionais”. (p. 349).

Após essa breve conceituação do tópico conversacional ou tópico discursivo, discute-se a unidade discursiva, que é a manifestação formal do Tópico Conversacional.

3.2. Unidades Discursivas

Castilho (1989) conceitua unidade discursiva (UD) como

um segmento de texto caracterizado semanticamente por preservar a propriedade de coerência temática da unidade maior, atendo-se como arranjo temático secundário ao processamento informativo de um subtema, e formalmente por se compor de um núcleo e de duas margens, sendo facultativa a figuração destas.

A unidade discursiva compõe-se de um núcleo e das marcas esquerda e direita, sendo facultativa a representação destas. Vejam-se alguns exemplos.

	ME	N	MD
(1)	uhn uhn	é que hoje: dentro da nossa profissão ainda mais uma vez falando nela... até parece que sou emPOLgado por ela... o:... que com a empresa privada hoje em dia ela atende muito melhor que as entidades públicas.	né? não acha? entende? (Inq. 062, l. 850-854)
(2)	mas:...	pensei em fazer Diplomacia sempre sempre sempre... depois... por uma série de circunstâncias não foi possível	∅ (Inq. 360, l. 1524-1525)
(3)	∅	no colégio... normalmente tem muitas professoras que ficam batendo os alunos para não deixar... se envolver por máquinas et cetera	né? (Inq. 062, l. 816-818)
(4)	∅	ele se dedica MULTÍssimo a... tanto a... carreira de procurador como de professor	∅ (Inq. 360, l. 1187-1189)

Como já se viu pelos exemplos apresentados, a segmentação dos constituintes da UD não se baseia em uma articulação linear. Justifica o que foi dito o fato de as margens inserirem-se também no núcleo e, também, a circunstância da segmentação da UD levar em conta dados não verbais e as particularidades da enunciação. Além disso, fica claro que apenas o núcleo é obrigatório, sendo facultativa a representação das margens.

Cabe observar que a expressão “unidade” não é aqui tomada no sentido em que é empregada nas diversas correntes estruturalistas. Com efeito, a construção da UD corresponde às escolhas pelo falante efetuadas para satisfazer as necessidades de situação específica de interação verbal; por esse motivo, a unidade discursiva não corresponde a uma estrutura padronizada e definida.

Como já se viu, as UD's compõem-se de três partes, o núcleo (obrigatório) e as margens direita e esquerda (ambas facultativas):

- a) O núcleo contém o conteúdo informativo (ou proposicional) e é formado por uma frase nominal ou por uma ou mais frases verbais.
- b) A margem esquerda é formada por marcadores conservacionais de valor interpessoal (interacional) ou coesivo (ideacional) e tem por objetivo introduzir ou “preparar” o conteúdo proposicional, expresso por meio do núcleo da UD.
- c) A margem direita tem papel unicamente interacional, pois se volta para o ouvinte, e é representada por marcadores prosódicos (interrogação, final de frase) ou marcadores lexicais de busca de aprovação discursiva (*né?*, *sabe?*, *entende?*)

3.3. Marcadores Conversacionais

Esses elementos são os marcadores conversacionais, que Urbano (1993, p. 85) define como unidades típicas da fala, dotadas de grande frequência, recorrência, convencionalidade, idiomaticidade e significação discursivo-interacional, mas que geralmente não integram o conteúdo cognitivo do texto. O mesmo autor assinala que os marcadores “ajudam a construir e a dar coesão e coerência ao texto falado, especialmente dentro do enfoque conversacional. Nesse sentido, funcionam como articuladores não só das unidades cognitivo-informativas do texto como também dos seus interlocutores, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto, naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático” (URBANO, 1993, p. 85-86).

Marcuschi (1989, p. 282) salienta que os MC's têm um caráter multifuncional, pois operam como organizadores da interação, articuladores dos textos e indicadores de força ilocutória. Esse caráter multifuncional foi também ressaltado por Castilho (1989, p. 273-274), que admite

que todos os marcadores conversacionais (por ele denominados marcadores discursivos) exercem, genericamente, uma função textual, à medida que organizam e estruturam o texto. Essa função geral, porém, desdobra-se nas duas funções particulares indicadas a seguir: a função interpessoal e a ideacional. Essa duplicidade de funções faz com que existam dois tipos de marcadores: os interacionais (ou interpessoais) e os ideacionais (ou coesivos).

Quanto à posição do turno, os marcadores classificam-se em:

- *Iniciais: não, mas, acho que, não é assim*, que caracterizam o início ou a tomada de turno.
- *Mediais: né?, sabe?, entende?, digamos?*, advérbios, conjunções, alongamentos (2), que são responsáveis pelo desenvolvimento do turno.
- *Finais: né?, não é?, entendeu?*, perguntas diretas, pausa conclusiva, que assinalam a passagem implícita ou explícita do turno.

A posição dos marcadores não é fixa, ou seja, o mesmo MC pode aparecer em diferentes posições: *eu acho que* (inicial e medial); *não é?* (medial e final). Essa propriedade decorre do caráter multifuncional dos MCs, característica que – como se viu – foi salientada por dois autores já citados neste texto: Marcuschi (*op. cit.*) e Castilho (*op. cit.*).

No que diz respeito às funções dos MC, podemos classificá-los em marcadores interacionais (interpessoais) e ideacionais (coesivos), conforme apresentado no **Quadro 3**, elaborado com base em Galembeck (2003), Galembeck e Carvalho (1997) e Urbano (1993).

4. Construção por Reativação

Para compreender em que consiste a reativação, é útil retomar as palavras de Castilho (1998):

A construção na LF não é um processo único, pois com frequência retomamos o tópico conversacional para refazê-lo, para descontinuí-lo, para interpelar outros tópicos, ou para omitir aqueles praticamente considerados desnecessários. Esses procedimentos, documentáveis tanto no texto quanto na sentença, dão lugar à *construção por reativação*, que é uma sorte de "processamento anafórico", por meio da qual voltamos atrás, retomando e repetindo formas, ou repetindo conteúdos. A repetição, ou recorrências de expressões, e a paráfrase, ou recorrência de conteúdos, são as duas manifestações da construção por reativação (p. 57).

As manifestações desse processo de construção textual são a repetição, a paráfrase e a correção. Neste texto, serão expostos apenas as duas primeiras.

Marcadores Conversacionais (MC)		
Marcadores interacionais (interpessoais)		Marcadores ideacionais (coesivos)
	Função principal	
ME	Introdução de UD Introduzir ou preparar o conteúdo proposicional, expresso por meio do núcleo da UD.	
	Funções complementares	
	Tomada de turno	(Éh, oh, ah, bom, pois é...)
	Avaliação ou comentário	Marcadores proposicionais de opinião (não sei se, acho que, creio que, me parece que, eu tenho a impressão, acredito que) ou de elocução (dizem que), de atenuação da atitude do falante.
	Envolvimento do ouvinte	(Olha, veja bem, veja você, então você quer dizer o quê?). O falante enfatiza, de forma indireta, a relevância do que vai ser dito.
	Planejamento verbal	Marcadores não lexicalizados, de hesitação (ahn:: uhn:: ou certas expressões (bom, então).
	Introdução de tópicos e subtópicos	Marcadores agora, então, dentre outros.
	Concordância ou discordância	Marcadores é, sim, certo, não, dentre outros.
	Introdução de paráfrases ou segmentos parentéticos	Como eles dizem, ou seja, dentre outros.
	Coesão (indicar continuidade tópica)	(E, então, mas, aí)
MD	Busca de aprovação discursiva (Interrogação, exclamação – fim do enunciado)	Marcadores lexicais de valor fático, de teste de participação ou busca de apoio (né?, sabe?, certo?, entende?)

ME
(E, mas, então, além disso, agora, aliás, porque, depois, dentre outros)

Quadro 3:
Tipos de marcadores conversacionais a partir das funções interpessoal e ideacional

4.1. A repetição

A repetição constitui a retomada de palavras ou expressões e constitui uma das marcas registradas do texto falado.

Ramos (1984, p. 17) enuncia as motivações discursivas da repetição: 1. repetições de uma expressão matriz para explicitar o tópico da nova sequência e assegurar a coesão das sequências do discurso; 2. repetições para enfatizar elementos da sentença; 3. repetição para recolocar em foco pormenores de uma narrativa; 4. repetições para reinstaurar o foco central da narrativa.

Veja-se o exemplo a seguir:

- (5) Inf.: BOM... logicamente a história dos meus filhos... tem que começar na *gravidez* da *minha senhora* né?... é evidente ((risos))... a *minha senhora*... logo depois que casamos... talvez uns... três ou quatro meses... ficou *grávida* mas é... foi uma *gravidez* assim fora do programa... ela começou... sentir... Todos os sintomas de um... *resfriado*... *resfriado muito forte*... começou a incomodar muito ela sabia que:... qualquer comprimido:... mexia com:: o aparelho genital... mas mesmo ela:: resolveu tomar dois *comprimidos* de:: antigripal... tomou *dois comprimidos* ali amais alguns dias... sentiu-se mal... *voltou*... estava na rua *voltou* para casa e teve um:: *aborto* chamamos o *médico*... o *médico* que examinou constatou que realmente tinha sido um *aborto* (...) depois de... meia dúzia de meses... tentamos... novamente... mas aí já era... uma:: *gravidez*... com () por nossa vontade... já programada... apareceram novamente os sintomas... de:: *resfriado* (...) (NURC/SP, 208, 417-439).

Os primeiros casos de repetição (*gravidez/grávida; minha senhora*) cumprem a primeira função: explicitam com clareza o tópico/subtópico da sequência. O segundo caso (*resfriado/resfriado muito forte*) cumpre a segunda função, qual seja, a ênfase, enquanto as repetições *médico* e *aborto* tem uma função sintetizadora. Os últimos casos (*gravidez/resfriado*) reinstaurar o foco central da narrativa.

Na língua escrita, a repetição tem, principalmente, um valor expressivo:

- (6) Por que levantar o braço
para colher o fruto?
A máquina o fará por nós.
Por que labutar no campo, na cidade?
A máquina o fará por nós.
Por que pensar, imaginar?
A máquina o fará por nós.
Por que fazer um poema?
A máquina o fará por nós.
Por que subir a escada de Jacó?

A máquina o fará por nós.
Ó máquina, orais por nós.

(Cassiano Ricardo, “Ladainha 2”, in Ricardo, 1968, p. 20).

4.2. A paráfrase

Hilgert (1993, p. 111) conceitua a paráfrase como “um enunciado que reformula um enunciado anterior, mantendo com ele uma relação de equivalência semântica. Em termos mais simples, a palavra retoma, com outras palavras, o enunciado anterior”. A paráfrase situa-se no plano da competência interacional do falante, e decorre do monitoramento que este exerce sobre as próprias palavras e as reações do seu interlocutor. Tanto na fala, como na escrita, as paráfrases têm uma função esclarecedora e explicitadora, e contribuem para a criação do contexto comum partilhado pelos interlocutores.

Vejam-se os exemplos:

- (7) Inf.: Bom a diferença é muito grande mas ah::: essencialmente a.: *organização... que presidiu a fundação de Belo Horizonte foi ah foi planejada dentro de um plano que:: eles procuraram seguir até quando foi possível (...)* (NURC/SP, 137, l. 137-141).

A paráfrase é uma relação entre dois enunciados, o enunciado matriz (assinalado por um traço) e o enunciado reformulador e, a partir dessa relação definem-se os tipos de paráfrases: paráfrases adjacentes e não-adjacentes; auto e heteroparáfrases; paráfrases expansivas, redutoras e paralelas.

A paráfrase do exemplo anterior define-se como uma autoparáfrase adjacente expansiva. As paráfrases desse tipo são as mais frequentes, conforme foi verificado por Galembeck e Takao (2002, p. 147), e essa verificação reforça o caráter contextualizador e explicitador dessa modalidade de reformulação discursiva. Essa função, aliás, também está presente em textos escritos:

- (8) Houve uma mudança dramática e positiva na última década na Amazônia brasileira. Isso incluiu um abruito declínio nas taxas de desmatamento, a criação de expressivas novas áreas de proteção, melhorias no processo de titulação de terras e uma mudança geracional nos estados da região (Pesquisa FAPESP, 171, mai. 2010, p. 38).

5. *Construção Por Desativação*

Os fenômenos da língua falada que mais de perto caracterizam a desativação são o truncamento de palavras ou frases (ligadas à construção do enunciado) e, parênteses e digressões (ligados à sequência tópica). Neste texto, apenas serão consideradas as inserções parentéticas.

5.1. Inserções Parentéticas

Os parênteses, de acordo com Jubran (1997, p. 412) constituem “desvios momentâneos, sem estatuto tópico, do quadro de relevância temática do segmento contextualizador”. Ao contrário das digressões, as inserções parentéticas não possuem estatuto tópico e não implicam uma nova focalização.

Ainda no que concerne ao estatuto tópico das inserções parentéticas, Castilho (1998, p. 80) afirma que “os parênteses não se constituem num tópico desviante, como a digressão, pois não dispõem das propriedades de centração e organicidade”. Eles têm por isso menor extensão textual. O mesmo autor observa que os parênteses constituem pequenos esclarecimentos, comentários, perguntas, e fornecem breves acréscimos e observações ao tópico em desenvolvimento.

Com a função de esclarecimentos voltados para a contextualização dos tópicos, os parênteses estão presentes tanto nos textos falados, como nos escritos:

- (14) Inf.: eu citei três tipos de igreja e no entanto só vou citar um tipo de autoridade religi-religiosa... eu vou citar o quê?... o papa que é o único que pelo menos eu conheço... eu só conheço ele... e por incrível que pareça é um cara que tem muita força... mas não conheço... outros líderes (...)
- (15) Em experimentos feitos em distintos países, *Brasil inclusive*, diferentes equipes de pesquisa injetaram na corrente sanguínea ou aplicaram diretamente na região danificada do coração milhares de células-tronco. (...). Embora os testes com seres humanos tenham mostrado que o implante de células-tronco adultas no coração é seguro, a melhora na capacidade de bombeamento de sangue em geral foi muito pequena: *aumentou em média 3% abaixo dos 5% considerados necessários para reduzir os sintomas e melhorar a taxa de sobrevivência dos pacientes.* (Pesquisa FAPESP, 171, mai. 2010, p. 50).

Os fragmentos assinalados constituem desvios breves em relação ao tópico e fornecem esclarecimentos que o falante/escritor julga necessários para criar o contexto comum partilhado com os interlocutores. O

desvio temático, porém, é parcial, pois não se instaura um novo tópico discursivo, como ocorre na digressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BROWN, Gillian e YULE, George. *Discourse Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

CASTILHO, Ataliba Teixeira. Para o estudo das unidades discursivas no português falado. In: _____. (Org.). *Português culto falado no Brasil*. Campinas: UNICAMP, 1989, p. 249-279.

FÁVERO, Leonor Lopes. O tópico discursivo. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2001, p. 33-34.

GALEMBECK, Paulo de Tarso. Unidades discursivas na fala culta de São Paulo. *Cadernos do CNLF*. Rio de Janeiro, VII (07), 2003, p. 121-128.

_____; CARVALHO, Kelly Alessandra. Os marcadores conversacionais na fala culta de São Paulo. *Intercâmbio*. São Paulo, VI, 1997, p. 830-850.

_____; TAKAO, Mércia Reiko. A construção do sentido na interação em sala de aula: a reformulação parafrástica. *Anais do III Simpósio de Leitura*. Londrina: UEL, 2002, p. 830-850.

HILGERT, José Gaston. Procedimentos de reformulação: a paráfrase. In: PRETI, D. (Org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993, p. 185-2003.

JUBRAN, Clélia Cândida A. Spinarde. Parênteses: propriedades identificadoras. In: CASTILHO, A. T.; BASÍLIO, M. (Orgs.). *Gramática do português falado*. v. 4 – Estudos descritivos. Campinas: UNICAMP, 1997, p. 411-421.

_____ et alii. Organização tópica da conversação. In: ILARI, R. *Gramática do português falado*. 2 – Níveis de análises linguísticas. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 2002, p. 411-421.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Marcadores conversacionais: formas, posições e funções. In: CASTILHO, A.T. (Org.). Campinas: UNICAMP, 1989, p. 281-321.

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

RAMOS, Jânia. *Hipóteses para uma taxonomia das repetições de estilo falado*. Dissertação de mestrado apresentada à UFMG. Belo Horizonte: UFMG, 1984.

URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais. In: PRETI, D. (org.). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas, 1993, p. 56-74.

**UM ESTUDO DIALETOLÓGICO:
REGISTRO E APURAÇÃO ESTATÍSTICA DE FATOS
LINGÜÍSTICOS EM QUATRO MUNICÍPIOS DO
LITORAL DO BRASIL**

Márcia Regina Teixeira da Encarnação (USP)
maregi@usp.br

Atualmente, a Linguística, inserida em novos paradigmas, focaliza a língua como realização concreta, heterogênea e multifacetada e se preocupa em estudar a fala, como realização individual da língua pelos falantes. Nessa primeira década do século XXI, a globalização, produto da informatização que está em todos os lugares, configura-se como uma séria ameaça às diferenças, às minorias étnicas e socioculturais e aos saberes locais e regionais. Esse fator acaba despertando uma nova consciência a respeito da valoração das identidades culturais e linguísticas, promovendo, assim, o reconhecimento dos saberes tradicionais, uma vez que, necessariamente precisam ser conhecidos e resgatados. Acrescentando um fato a outro - a preocupação em estudar a fala e a urgência em fazer o registro de dados que daqui a pouco já estarão apagados na memória dos falantes - faz-se cada vez mais necessário o estudo dialetológico, pois é esse que traz, como interesse maior, o estudo da diversidade da língua, dentro de uma perspectiva sincrônica e concretizada nos atos da fala. O método utilizado pela Dialectologia, a Geolinguística proporciona aos estudos dialetológicos um percurso seguro para a recolha dos dados e para o registro deles nos cartogramas e posteriormente nos atlas, em que se pode visualizar a distribuição das formas linguísticas no espaço geográfico em estudo, revelando implicações socioculturais e civilizatórias. Graças às pesquisas de cunho lexical, pode-se ver como vivem as palavras, como lutam para sobreviver; como morrem muitas vezes pelo choque com outras, como viajam de um lugar a outro, quais são os principais focos de irradiação, quais são os caminhos de difusão que seguem, quais os obstáculos naturais ou artificiais que as detém entre outros. Esse minicurso pretende mostrar os caminhos percorridos para a concretização desse estudo em quatro municípios do litoral de São Paulo e ainda fazer uma apuração estatística dos fatos linguísticos encontrados, baseando-se nos postulados da Linguística Quantitativa de Muller e em seus estudos relativos à Estatística Lexical.

**PROPOSTAS PEDAGÓGICAS
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA
E LITERATURA PARA EDUCANDOS SURDOS**

Giselly dos Santos Peregrino (INES)

gisellyperegrino@globocom.com

Jaqueline Nunes da Fonseca Cosendey (INES)

jaquecosendey@bol.com.br

Verônica de Oliveira Louro (INES)

veolivlouro@hotmail.com

1. Introdução

Em 1855, chega ao Brasil o professor surdo francês E. Huet, trazido pelo imperador D. Pedro II, a fim de que iniciasse um trabalho de educação de crianças surdas. No final dessa década, é fundado o Instituto de Surdos e Mudos, atual Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES –, que utilizava a língua de sinais. Contudo, em 1911, seguindo uma tendência mundial, o INES estabeleceu o Método Oral Puro em todas as disciplinas. Ainda assim, a língua de sinais sobreviveu em sala de aula até 1957, quando a diretora a proibiu oficialmente. Apesar disso, ela continuou sendo utilizada pelos alunos nos pátios e corredores. No fim da década de 1970, a Comunicação Total chega ao país. E, na década seguinte, tem início o Bilinguismo. Atualmente, as três abordagens convivem no Brasil, mas estudos apontam que a última é a que melhor atende ao educando surdo.

O Oralismo, segundo Goldfeld (2002), visa à integração da criança surda na comunidade de não surdos, propiciando-lhe condições de desenvolver a língua oral. Por conseguinte, percebe a surdez como uma deficiência que precisa ser minimizada.

Por outro lado, a comunicação total, acreditando que apenas o aprendizado da língua oral não garante o pleno desenvolvimento do surdo, preocupa-se com os processos comunicativos entre os próprios surdos e entre surdos e não surdos. Esta filosofia “acredita que os aspectos cognitivos, emocionais e sociais não devem ser deixados de lado, em prol do aprendizado exclusivo da língua oral” (GOLDFELD, 2002, p. 38). Por

isso, defende o uso de recursos espaço-viso-manuais como facilitadores da comunicação.

A mais recente filosofia na educação de surdos é o bilinguismo, uma proposta de ensino de que se valem as escolas que se propõem a tornar acessível à criança duas línguas. Considera-se a língua de sinais como primeira língua (L1) e a língua portuguesa, na modalidade escrita, como segunda língua do surdo (L2). De acordo com Quadros, a proposta da escola, além de ser bilíngue, precisa ser bicultural para “permitir o acesso rápido e natural da criança surda à comunidade ouvinte e para fazer com que ela se reconheça como parte de uma comunidade surda” (QUADROS, 1997, p. 28).

Neste trabalho, serão apresentadas propostas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa e Literatura para educandos surdos no contexto do bilinguismo. A partir de nossa experiência como docentes do INES, visamos contribuir para o ensino-aprendizagem dessas disciplinas, tanto na escola de surdos quanto na escola regular com orientação inclusiva.

2. O ensino de língua portuguesa para educandos surdos

O ensino de língua portuguesa como L2 para educandos surdos apresenta-se como constante desafio, exigindo dos educadores extenso trabalho de pesquisa e elaboração de material didático apropriado para esses indivíduos. A compreensão do papel da língua portuguesa e da língua brasileira de sinais (libras) na vida do surdo brasileiro não pode estar ausente das reflexões dos profissionais envolvidos na educação de surdos. Como bem afirma Quadros:

O ensino do português pressupõe a aquisição da língua de sinais brasileira – “a” língua da criança surda. A língua de sinais também apresenta um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem do português (QUADROS, 2006, p. 24).

Desvincular-se de nomenclaturas e análises puramente gramaticais é também essencial durante as aulas, ou seja, é preciso abordar a língua portuguesa de forma a criar competências de leitura e escrita, desviando o foco de uma análise puramente nomenclatural. Pensando nas especificidades do sujeito surdo cuja língua primeira é a língua de sinais, viso-gestual, faz-se necessária uma abordagem que explore as potencialidades desse indivíduo, no lugar de práticas que se centrem em uma visão limitadora.

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

Tomando por base Freire, “é urgente que a questão da leitura e escrita seja vista enfaticamente sob o ângulo da luta política a que a compreensão científica do problema traz sua contribuição” (FREIRE, 2008, p. 9). Ensinar leitura e escrita, mas, principalmente a primeira, proporciona aos indivíduos de classes pobres ou excluídas uma possibilidade de ingresso (ou reingresso) em um mundo, muitas vezes, excludente.

No entanto, não se pode falar em ensino de leitura e escrita de uma língua oral-auditiva como a língua portuguesa para surdos, sem se ter em mente as implicações presentes nesse processo:

Para se falar em ensino de leitura e de escrita para surdos deve-se, em primeiro lugar, reavaliar o tipo de língua a que eles estão sendo expostos. Para as pessoas que ouvem, “falar e ouvir” são variantes de uma mesma estrutura linguística. A leitura apresenta, em pelo menos algum nível, uma relação com os sons das palavras. Entretanto, para pessoas surdas não existe a associação entre sons e sinais gráficos, a língua escrita é percebida visualmente. Os sinais gráficos são símbolos abstratos para quem nunca ouviu os sons e entonações que eles representam [...]. (QUADROS, 1997, p. 98)

Assim sendo, desenvolver um olhar crítico e diferenciado em relação à língua portuguesa faz-se necessário. A compreensão do modo como o educando apreende o mundo e a própria língua são fatores a serem considerados. As atividades propostas não devem distanciar-se da realidade linguística e do modo visual com que o surdo apreende o mundo a seu redor.

É fundamental desenvolver com os educandos surdos um trabalho que permita a valorização da bagagem cultural deles, proporcionando-lhes aulas em que haja um constante diálogo entre educando-educando/educando-educador/educador-educando. Nelas o aluno ganha espaço para se colocar, já que, quando ele se manifesta, interage e reflete, inclui-se no processo de ensino-aprendizagem. Freire (2008) defende que o alfabetizando é o sujeito responsável pelo processo de conhecimento e de criação, e o educador, como parte do processo, não pode anular no educando a criatividade e a responsabilidade na construção da linguagem escrita e na leitura dessa linguagem. Portanto, o ensino-aprendizagem do educando surdo deve levar em consideração essa troca.

Muitas vezes, evitam-se atividades de leitura e escrita na escola, “já que os professores julgam que seus alunos têm extrema dificuldade de ler e escrever” (KARNOPP, 2010, p. 66). Despir-se do medo de se trabalhar com diferentes domínios do discurso e gêneros textuais é tarefa árdua – porém, necessária – para o educador. Na escolha dos textos a se-

rem trabalhados em sala, é importante levar em conta o grau de maturidade linguística e a idade dos alunos (atenção essa que também devemos ter com nossos alunos não surdos!). Os gêneros textuais selecionados precisam ser fundamentais na realidade do aluno ou, ao menos, ter relação com o cotidiano dele.

Ao encontro das escolhas textuais, Kleiman (2007, p. 16) afirma que grande parte das pessoas não gosta de ler, porque, para a maioria delas, as primeiras lembranças que tem da leitura – e as mais recentes também – não são prazerosas. Essas lembranças não estão associadas às historinhas contadas pela mãe no aconchego do lar antes de dormir e, sim, às atividades passadas pela professora na escola, as quais mais servem como entrave para leitura do que como estímulo.

Kleiman (2007) acrescenta que, para que um aluno possa compreender um texto e ser capaz de responder questões sobre ele, é necessário que também consiga encontrar um sentido – um propósito – nas atividades que acompanhem essa leitura, o que, na maioria das vezes, não acontece. Contudo, o maior problema apontado pela autora apóia-se no fato de que, em muitos desses exercícios, coincidem práticas desmotivadoras perpetuadas dentro da sala de aula em relação à leitura. Um exemplo são as atividades que privilegiam a estrutura da língua, em detrimento do estudo do texto em si, e usam o texto apenas como pretexto para introduzir ou revisar um tema gramatical. Em outros momentos, há perguntas que visam a respostas que não necessitavam do texto. Eram questões de cunho pessoal, que pediam a opinião do aluno.

Por que continuar com esse modelo de ensino de leitura, se com ele só continuamos mantendo a resistência dos alunos em relação à leitura e à estrutura da língua? Se a leitura baseia-se no desejo e no prazer, como afirma Bellenger (1978 *apud* KLEIMAN, 2007, p. 15), por que transformá-la em um trabalho árduo e tortuoso para o educando? Ao professor, cabe a missão de ensinar-lhe que ler não significa apenas decifrar signos linguísticos, mas, sim, viajar para outros mundos, adquirir conhecimento e deixar-se transformar pela leitura (*loc. cit.*).

Cabe ainda ressaltar que Kleiman (2007) não rechaça totalmente as atividades analíticas, gramaticais. Ela considera esse trabalho importante para a sistematização do conhecimento linguístico; contudo, acrescenta que, na sala de aula, o professor não deve restringir-se a esse tipo de atividade e, sim, investir em projetos que permitam o desenvolvimento crítico do aluno e que também possam conjugar diferentes disciplinas.

Somada à perspectiva de leitura como prática e inclusão social, Solé (2004) define o ato de ler como “proceso de interacción entre el lector y el texto [...] mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura” (2004, p. 17). Para ela, cada texto apresenta suas marcas linguísticas, e o leitor leva à atividade de leitura informações e vivências que traz na memória, enriquecendo-a. Sob esse ponto de vista, cada leitor lê à sua maneira, conforme sua bagagem, seus interesses e seus objetivos. Assim, o processo de leitura permite uma troca de informações entre o leitor e o texto e, indiretamente, entre aquele e o autor. O leitor crítico atribui sentido e significado ao texto.

Devemos considerar que, além do conhecimento linguístico, para a autora mencionada, há outras competências envolvidas no processo. Por isso, torna-se imprescindível, para o sucesso da tarefa, o aprendizado de estratégias de leitura, buscando-se ativar os conhecimentos de mundo e saber reconhecer as características dos tipos de texto (narração, descrição e argumentação). Cabe ressaltar a importância do modelo de leitura interativa, que prevê etapas como pré-leitura, leitura e pós-leitura (SOLÉ, 2004).

Pretende-se mostrar um caminho com esse modelo, o que pode ser bastante frutífero no ensino de língua portuguesa como L2. Tal proposta nos permite fazer com que o aluno assuma uma posição de leitor ativo e crítico diante dos textos, acostumando-se a um processo que conjuga o conhecimento que ele traz do assunto a ser tratado. É preciso que o conhecimento de mundo seja a florado – momento da pré-leitura – bem como é necessário que haja domínio das habilidades de decodificação e aprendizado das distintas estratégias, para ler as informações contidas no texto – leitura propriamente dita –, para, então, haver possibilidade de conhecer sua opinião, fazê-lo refletir sobre o tema do texto e exercitar temas gramaticais relevantes à compreensão do texto – momento de pós-leitura.

Acrescenta-se às teorias de leitura interativa e sociointerativa o modelo que prevê a leitura como um processo enunciativo (DAHER; SANT’ANNA, 2002). Refere-se aqui aos estudos de Maingueneau (2002), segundo o qual o coenunciador deve apreender os sentidos presentes na enunciação, partindo do seu conhecimento linguístico (léxico, regras gramaticais, marcadores discursivos), genérico (gêneros discursivos, mais abrangentes que os tipos de texto) e enciclopédico (de mundo).

No processo de produção de sentido, acionam-se determinadas competências comunicativas como a genérica – conhecimentos relacionados aos gêneros do discurso –, a enciclopédica – conhecimento de mundo – e a linguística – domínio da língua em que está escrito o texto. Segundo Maingueneau:

O domínio das leis do discurso e dos gêneros de discurso (a *competência genérica*) são os componentes essenciais de nossa *competência comunicativa*, ou seja, de nossa aptidão para produzir e interpretar os enunciados de maneira adequada às múltiplas situações de nossa existência. Essa aptidão não requer uma aprendizagem explícita; nós a adquirimos por impregnação, ao mesmo tempo que aprendemos a nos conduzir na sociedade. (MAINGUENEAU, 2005, p. 41)

Embora os gêneros não se apresentem da mesma forma em qualquer tipo de sociedade e mesmo que não se dominem certos gêneros, é possível identificá-los. Isso ocorre porque alguns gêneros funcionam como base, e as variações, normalmente, provêm dessas bases (MAINGUENEAU, 2005, p. 43-44). Do bilhete, por exemplo, surgiu o gênero mensagem de texto para celular.

No caso dos educandos surdos, por exemplo, trabalhar com o gênero bilhete pode ser bastante profícuo. Afinal, usam celulares para mandar mensagens. Se eles as enviam para amigos surdos, não surdos ou para o chefe, precisam saber portar-se formal e informalmente e, mais ainda, necessitam fazer-se entender. Por isso, os docentes precisam estar atentos a esse uso cotidiano da língua:

Os professores devem saber por que, quando, onde as pessoas surdas usam a língua nacional, pois isso pode dar aos seus alunos a motivação e o encorajamento necessários para o processo de aprendizagem. É fundamental criar o interesse nos alunos pela segunda língua. A leitura e escrita deve ultrapassar o âmbito da sala de aula e ser significativa para vida. As dimensões dessa segunda língua são amplas e isso deve servir de motivação para os alunos. Eles podem conversar sobre o que leram, podem telefonar para o colega, podem conectar-se via *Internet* através da leitura e escrita. Isso deve ser explorado pelo professor. O prazer e a satisfação servirão para despertar o significado do aluno. (QUADROS, 1997, p. 99)

Enfim, apresentar e discutir as características de gêneros usados pelos educandos e sua relevância na sociedade atual pode ser proveitoso. Além disso, oferece aos alunos uma nova janela como meio de comunicação e interação entre eles. Dessa forma, o processo de ensino-aprendizagem pode ser enriquecido com a troca de experiências e de vivências não somente entre alunos e alunos, mas também entre alunos e professor.

Além dos fatores relevantes já citados, devemos também ter em mente a importância do visual no processo de ensino-aprendizagem do educando surdo. A surdez é uma experiência visual (SKLIAR, 2010). Um trabalho que leve em consideração, portanto, o forte apelo que o visual tem para o surdo deve ser trazido para a sala de aula. Desenhos, pinturas, vocabulário visual (desde que devidamente contextualizado) tornam-se ferramentas importantes nas aulas de português – o diálogo entre língua escrita, imagens e língua de sinais é vital para que se desenvolvam as competências de leitura e escrita.

Para exemplificar, são estratégias válidas: criar atividades como relacionar imagem e texto por meio de enumeração; desordenar os quadros para que os alunos ponham em ordem; apagar o diálogo dos balões para que relacione a expressão facial e o contexto ao que se fala ou pensa; relacionar sinopses de filme com o cartaz do filme. São várias as possibilidades de criação, pois certamente o não verbal chama a atenção dos educandos surdos e os estimula bastante a querer aprender.

Assim sendo, com o suporte da língua de sinais e do texto não verbal, abre-se uma série de possibilidades nas aulas de língua portuguesa para surdos.

É relevante frisar, por último, que o aluno deve ser proficiente na língua de sinais, porque “é nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto” (QUADROS, 1997, p. 99). Daí a importância de terem contato com a comunidade surda e de pensarem sobre a própria língua. Aulas de libras para os educandos surdos são, por conseguinte, necessárias.

3. *O ensino de Literatura para educandos surdos*

De acordo com Santana (2007), ler está relacionado com a língua de sinais, com a vivência do surdo com textos escritos e com sua inserção na sociedade letrada. Por conseguinte, é preciso oferecer-lhe oportunidades de ter contato com variadas formas de configurações textuais. É imperativo “proporcionar, ao máximo, a ‘imersão’ do sujeito na linguagem, a fim de diminuir suas dificuldades linguísticas e assimilar a estrutura textual, interativa e gramatical (não só semântica) da língua portuguesa” (SANTANA, 2007, p. 199).

É mister pôr o educando em contato efetivo com textos, e não existe distinção entre surdos e não surdos. Contudo, no caso específico daqueles, tal atividade se faz mais do que necessária, torna-se urgente, devido ao escasso acesso que tais educandos, comumente, têm aos textos literários. Conforme salienta Quadros:

No caso da criança surda, ela deverá ter contato com a língua escrita através de estórias, de textos, de registros das suas atividades em sala de aula. Inicialmente, tais registros podem ser elaborados pelo professor. Os textos devem apresentar um conteúdo interessante e significativo, além de serem adequados ao nível linguístico dos alunos. Pesquisas evidenciaram que simplificações de textos não são recomendáveis, pois comprometem a coerência e a coesão dos mesmos. A criança surda deve ter a oportunidade de “ler” tais registros de forma a tornar a leitura parte do cotidiano escolar e ela deve sentir-se capaz de realizar a tarefa. O professor deve estar atento para lhe indicar pistas que possam ajudá-la na compreensão. (QUADROS, 1997, p. 96)

O professor, de modo sistemático, deve responsabilizar-se por tornar esse contato uma experiência profícua: “é fundamental que se coloque como centro das práticas literárias na escola a leitura efetiva dos textos, e não as informações das disciplinas que ajudam a constituir essas leituras, tais como a crítica, a teoria ou a história literária” (COSSON, 2006, p. 23).

A questão que emerge, agora, é: como favorecer a experiência da leitura literária àqueles que têm a língua em que os textos estão escritos como segunda língua e, não raro, língua com a qual têm pouco contato, precisamente por não lerem com frequência? Ao que parece, o processamento da leitura na L2 ocorre de modo semelhante ao processamento na L1. Existem estudos que apresentam três pontos relevantes na preparação e uso de materiais de leitura de L2:

- (1) o fato de que a leitura é um processo ativo, em que o leitor usa seu conhecimento de vocabulário, de sintaxe, de discurso e do mundo. Cabe ao professor providenciar atividades em que o aluno possa praticar essas habilidades.
- (2) o fato de que a leitura deve ser vista como um fenômeno constituído por duas partes: a) o processo (compreendendo) e b) o produto (a compreensão).
- (3) o fato de que a boa compreensão da leitura depende da interação eficiente entre o conhecimento linguístico e o conhecimento do mundo do leitor. (TAGLIEBER, 1988, p. 239)

Ainda de acordo com Taglieber (1988), o educador precisa tentar criar motivação nos alunos para lerem o material proposto antecipando e explicando o vocabulário e estruturas que, possivelmente, gerarão dificuldades. Deve-se ainda determinar uma finalidade para a leitura do tex-

to. No caso da aula de Literatura, os textos podem ser lidos com objetivos variados, entre eles, para adquirir conhecimento acerca da cultura de um país, treinar a interpretação, propiciar prazer estético, etc. Porém, devido à dificuldade, sobretudo para interpretar textos, os alunos desistem de ler, sem perceberem que precisam exercitar. A interpretação não é mera decodificação, visto que a linguagem é histórico-social. Dessa forma: “não há como entender que ao aluno – ao leitor – basta ir à palavra capturar o sentido que lá está” (PFEIFFER, 2003, p. 102). É ele quem deverá construí-lo.

Nas aulas de Literatura, cabem outras formas de expressão, artes, linguagens, as quais dialogam com a arte literária. Aos educandos surdos, essa questão é vital, pois lhes chama a atenção, sobretudo o que tiver forte apelo visual. Para Cereja:

[...] sem perder de vista o objeto central – o texto literário –, na aula de literatura cabe a música popular, a pintura, a escultura, a fotografia, o cinema, o teatro, a TV, o cartum, o quadrinho. Cabem, enfim, todas as linguagens e todos os textos, ou seja, a vida que com a literatura dialoga. (CEREJA, 2005, p. 201)

Essa proposta é sobremaneira relevante, porque tudo aquilo que despertar a atenção do educando surdo – principalmente pelo visual – para a leitura é válido. São muitos os surdos que afirmam não gostarem de ler, exatamente por terem tido contatos insatisfatórios com a leitura em alguma fase da vida. É válido lembrar que, para os surdos, reconhecer as palavras do português escrito equivaleria a identificar ideogramas chineses. Pela mediação do professor bilíngue, por meio de associações e contrastes entre a libras e a língua portuguesa, as regras de uso da língua (padrão real), seriam progressivamente apropriadas.

Trabalhar o texto verbal simultaneamente com o não verbal – fotografias, pinturas, desenhos, entre outros – é tornar possível uma mediação que se dirige de perto ao aluno. A experiência deste é principalmente com o visual (lembrando que a surdez é uma experiência visual). É boa metodologia de ensino aquela que visa ao aprendizado e à emancipação daquele que estuda. E buscar meios que atinjam aquilo que é próprio ao educando é encontrar uma forma de fazê-lo interagir com o conhecimento a ser adquirido. Não se trata meramente de facilitar-lhe o conteúdo, mas de clamá-lo a aprender a partir de algo que lhe chama, comumente, a atenção: o não verbal.

Na aula de Literatura, uma das primeiras dificuldades dos alunos é em relação ao significado das palavras. Eles, sejam surdos ou não, têm

necessidade de perguntar o que significa cada palavra dos textos, como se isso bastasse para a interpretação. É sabido que tal não é preciso, visto que o texto como um todo é que é o alvo. Todavia, os alunos insistem em perguntar, e por que os professores não podem responder? Podem responder com o não verbal, previamente selecionado e posto próximo do texto verbal. Isso já é uma mediação entre o verbal e o educando.

Muitos educandos surdos são familiarizados com o não verbal, ainda que haja alguns com comprometimentos que dificultam/impossibilitam a visão. Portanto, é possível torná-los familiarizados também com o verbal a partir do não verbal. O resultado que se espera é fazê-los tornarem-se leitores e, para isso, é indispensável ter consciência da necessidade de uma prática que os clame, os faça interagir, que tenha significado para eles. Desvalorizar o não verbal, em detrimento do verbal, é rechaçar um ponto de encontro entre o surdo e o texto literário. Possibilitar a experiência da leitura é fazê-lo tomar consciência de que está em uma sociedade leitora que escreve livros, cria textos, produz legendas para filmes, etc., de modo que é, praticamente, impossível escapar da leitura.

O ensino de Literatura para educandos surdos não pode esquivar-se da obrigação que tem de propiciar a experiência de ler, objetivando torná-los leitores fluentes e, conseqüentemente, cidadãos emancipados. Para que isso ocorra, é mister certa dose de bom senso e, ainda, respeito àquele que está em sala de aula, apesar de tudo, contra variados preconceitos, discriminações, violências, para aprender.

Por tudo isso, é relevante valer-se do não verbal como auxílio às aulas de Literatura para surdos. Estes, geralmente, têm bastante dificuldade para compreender textos, mormente literários. É indispensável investir no acesso desses educandos à leitura, propiciando-lhes a experiência de ler, a qual pode ser complementada pela leitura de imagens.

4. Conclusão

Da chegada de E. Huet aos dias atuais, os surdos enfrentaram um longo e, por vezes, doloroso caminho para que sua língua pudesse, enfim, ser reconhecida. Ao longo destas páginas, discutimos, em breves linhas, propostas pedagógicas para o ensino de língua portuguesa e Literatura numa perspectiva bilíngue.

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

Aos educadores que aceitaram a provocante e instigante tarefa de fazer parte do processo de ensino-aprendizagem de pessoas surdas, cabe o compromisso de levar em conta as especificidades desses indivíduos, sua língua e história.

Ressalta-se também que o educador deve dedicar-se ao árduo e rico processo de ensino-aprendizagem de leitura e escrita, pois, por meio dele, o educando tem a possibilidade de ingresso (ou reingresso) em um mundo, muitas vezes, excludente (basta ler as tristes estatísticas sobre alunos surdos nas universidades). É válido lembrar que “deve ser oportunizado aos alunos surdos o uso criativo da linguagem mediante atividades com a língua escrita” (QUADROS, 1997, p. 100), porque a dimensão desta é ampla, incluindo variadas funções e contextos possíveis.

Ensinar e aprender a ler precisam ser estimulantes. A escolha dos textos é essencial. É necessário que o aluno consiga encontrar um propósito nas atividades que seguem a leitura. O modelo interativo, que pressupõe a pré-leitura, leitura e pós-leitura, bem como o estímulo dos conhecimentos enciclopédico, linguístico e genérico (competência comunicativa) podem ser caminhos produtivos.

A compreensão de que o indivíduo surdo é um sujeito essencialmente visual e a adequação das práticas a essa realidade são caminhos a serem percorridos pelos educadores nesse processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CEREJA, W. R. *Ensino de literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura*. São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

DAHER, M. del C. F. G.; SANT’ANNA, V. L. de. Reflexiones acerca de la noción de competencia lectora: aportes enunciativos e interculturales. *Revista 20 años de APEERJ – El español: un idioma universal*. Rio de Janeiro: APEERJ, 2002.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler* – em três artigos que se completam. 49. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLDFELD, M. *A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista*. 4. ed. São Paulo: Plexus, 2002.

KARNOPP, L. Práticas de leitura e escrita em escolas de surdos. In: FERNANDES, E. (Org.) *Surdez e bilinguismo*. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

KLEIMAN, A. *Oficina de leitura: teoria e prática*. São Paulo: Pontes, 2007.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PFEIFFER, C. C. O leitor no contexto escolar. In: ORLANDI, E. P. (Org.) *A leitura e os leitores*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2003.

QUADROS, R. M. de. *Educação de surdos: a aquisição da linguagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

QUADROS, R. M. de; SCHMIEDT, M. L. P. *Ideias para ensinar português para alunos surdos*. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

SANTANA, A. P. *Surdez e linguagem: aspectos e implicações neurolinguísticas*. São Paulo: Plexus, 2007.

SKLIAR, C. (Org.) *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

SOLÉ, I. *Estrategias de lectura*. Colección ME – Materiales para la Innovación Educativa. 15. ed. Barcelona: ICE – Universitat de Barcelona; GRAÓ, 2004.

TAGLIEBER, V. J. A leitura na língua estrangeira. In: BOHN, H.; VANDRESSEN, P. (Org.) *Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988.

**HISTÓRIA DA LÍNGUA PORTUGUESA
NA ESPECIALIZAÇÃO EM FILOLOGIA
SEM DISTÂNCIA**

José Pereira da Silva (UERJ, PUC-Minas e ABRAFIL)
pereira@filologia.org.br

O minicurso que ofereceremos sintetiza um módulo de 45 horas-aula que será oferecido na Especialização em Filologia na PUC-Minas, de 10 de outubro a 17 de dezembro próximos, cujo livro-texto é a *História da Língua Portuguesa*, organizado por Segismundo Spina, sócio honorário da ABRAFIL e Professor Emérito da USP.

Em quatro horas-aula apresentaremos uma síntese das notações histórico-teóricas dos seis capítulos dessa monumental obra, publicada, inicialmente, em seis volumes, pela Ática, reunidos pela Ateliê Editorial em 2008 por seu organizador.

Trataremos da origem e formação da língua portuguesa e das propostas de periodização, começando pelo estudo do galego-português, do qual observaremos alguns textos e características gramaticais dos séculos XII a XIV.

Do século XV a meados do século XVI, trataremos da língua literária, seu léxico, fonética, ortografia, morfologia, sintaxe e recursos estilísticos.

Observaremos a caracterização do período da segunda metade do século XVI ao século XVII, com a latinização da língua e o deslumbramento da cultura clássica, trataremos das primeiras gramáticas do idioma, da projeção da língua proporcionada pela expansão da navegação, incluindo reflexões sobre o português do Brasil, considerando as contribuições das línguas indígenas e africanas.

No século XVIII, analisaremos o panorama sociocultural português, o ensino da língua portuguesa, o léxico (na visão dos teóricos e na prática dos escritores e poetas do Brasil) e os indícios de renovação sintática.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

No século XIX será observada a língua literária principalmente a partir do Romantismo, com as suas particularidades lexicais: latinismos, arcaísmos, regionalismos, indianismos, africanismos, estrangeirismos etc.

Por fim, no século XX, faremos um passeio pelo léxico e pela fraseologia nos textos literários e não literários, observando a contribuição da oralidade e ressaltando os pontos de renovação sintática.

**MÉTODO DE CRITICAR TEXTOS
A PARTIR DA CRIAÇÃO DELES**

Edson Sendin Magalhães (UFRJ /UGF/ FEUDUC)
edsonsendin@hotmail.com

Os participantes, ao vivo, criam. A criação começa da seleção de palavras. Elege-se, em seguida um tema; este terá a força semiótica de transformar peircianamente as palavras em signos. Os signos constroem a significação, as coisas, o próprio texto resultante não substitui o signo: surge a representação, que se transforma em mentira produtora de verdade ou concretude, e se ordenam as palavras em aproximação ao tema eleito pela maioria dos participantes da oficina; formam frases, com essas palavras ordenadas. Finalmente, concatenam-se essas frases de modo a chegar à semiose, e se constroem a coerência e a coesão ao tema proposto pela eleição, realizada inteiramente por processo democrático; e encerra-se o minicurso com uma quinta fase do "arremate". Conclusão operativa: os participantes poderão trocar os trabalhos: cada um deles sai com uma lembrança do companheiro da oficina; AS FASES se enumeram com a seguinte denominação: 1ª. SELEÇÃO; 2ª. ORDENAÇÃO; 3ª. FRASEAÇÃO; 4ª. CONCATENAÇÃO; 5ª. ARREMATE. Enfim, trata-se de um método premiado como 1º lugar nacional pelo MEC!

**O USO DE MATERIAL MULTIMÍDIA NO ENSINO
DO ITALIANO COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Veridiana Skocic Marchon (UERJ)
veridianaskoc@yahoo.it

O presente trabalho tem por objetivo abordar a utilização das Novas Tecnologias no ensino das línguas estrangeiras, tendo em vista, especificamente, o uso de material multimídia no processo de ensino-aprendizagem da língua italiana como LE. Desta forma, destacaremos o papel da Internet como fonte ilimitada de material autêntico e sua importância no processo de interação linguística, social e cultural; fator imprescindível para as novas realidades de ensino e aprendizagem, em que são fundamentais a proposta de ambientes multidimensionais, uma maior descentralização do papel do professor e, por conseguinte, uma maior autonomia por parte do aluno.

**TEXTO E INTERAÇÃO SOCIAL:
OS GÊNEROS TEXTUAIS E SUA ELABORAÇÃO
NA AULA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Maria José Damiani Costa (UFSC)

damiani@cce.ufsc.br

Vera Regina de Aquino Vieira (UFSC)

vera29av@gmail.com

O objetivo do minicurso é compartilhar com os profissionais da linguagem os resultados parciais de nossa investigação sobre produção textual e seus gêneros realizada com os alunos das primeiras fases do Curso de Letras-Espanhol. As bases que consolidam a pesquisa e experiências didático-pedagógicas estão apoiadas na visão da língua como um constructo social e sua aprendizagem não pode estar limitada na apropriação por parte do aluno dos saberes lingüísticos. Como afirma Bakhtin, os textos, enunciados, que produzimos sempre estarão relacionados as nossas práticas sociais e dialogicamente orientados para o nosso entorno e ao Outro. Deste modo, todo texto é interativo, seja por sua relação com outros textos, pelo diálogo texto leitor ou ouvinte ou pela relação do sujeito com outros enunciadores. Observamos que a maioria de nossos alunos principiantes acredita que a produção textual é um produto e sua elaboração é colocar em prática seus conhecimentos gramaticais, ortográficos e, conseqüentemente, a revisão do escrito está em solucionar erros pontuais.

LÍNGUA PORTUGUESA NO VESTIBULAR: POR UMA ABORDAGEM REFLEXIVA

Aytel Marcelo Teixeira da Fonseca (UERJ)
aytelfonseca@yahoo.com.br
Camila Mourão Dias (UERJ)
camilamourao@hotmail.com

Introdução

É quase consensual a ideia de fazer valer, nas escolas, um ensino de língua portuguesa com enfoque no *texto*, que, por sua vez, está intrinsecamente ligado ao contexto social em que é produzido. Sob essa ótica, ensinar português é analisar a língua em *uso* concreto, em prol da interação social, e não apenas memorizar gratuitamente a nomenclatura gramatical ou obedecer cegamente às imposições da gramática normativa. Ensina-se, sim, “gramática”, mas com outros objetivos além da simples “decoreba”.

Acontece, no entanto, que alguns professores, os mais temerosos a um redirecionamento do ensino de português, argumentam que não podem deixar de ensinar “gramática” porque, no vestibular, o aluno vai ter de identificar e classificar sujeitos, predicados, orações...

Partindo dessa constatação, temos por objetivo provar, com base nas provas vestibulares das universidades públicas do Rio de Janeiro, que houve mudanças na abordagem da língua⁵. De modo geral, privilegia-se o texto. Com isso, pretendemos desfazer argumentos que imobilizam mudanças nas aulas de língua portuguesa, e defender um trabalho com a gramática que tenha o texto como *fim* e como *meio*.

Na primeira parte do desenvolvimento, iremos expor brevemente nossa base teórica, explicitando a concepção de língua que adotamos e os objetivos do ensino de língua materna que defendemos.

⁵ Trabalhamos com provas de 2005 em diante. Mas aqui, por questão de espaço, limitaremos nosso *corpus* a apenas duas questões. Na apresentação da oficina, daremos uma visão mais panorâmica de nossa pesquisa.

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

Na segunda parte, ilustraremos nossas ideias por meio da análise de duas questões: uma do vestibular da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), outra da prova da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Língua: espaço de interação

Começamos com um alerta:

Enquanto o professor de português fica apenas analisando se o sujeito é “determinado” ou “indeterminado”, por exemplo, os alunos ficam privados de tomar consciência de que ou eles se determinam a assumir o destino de suas vidas ou acabam todos, na verdade, “sujeitos inexistentes” (ANTUNES, 2006, p. 17)

A denúncia contida nas palavras da professora Irlandé Antunes tem sido, felizmente, cada vez mais apregoada nas escolas e nas universidades, mas ainda não impede a recorrência de propostas de ensino de língua materna ineficazes, desprovidas de função social, distantes da formação cidadã, que também é incumbência da educação formal.

Antunes, reconhecendo o problema (que há de ter solução), enumera as falhas metodológicas na abordagem da gramática e nas práticas de leitura em sala de aula.

A “gramática da escola” é descontextualizada, amórfica, fragmentada, que analisa frases inventadas, sem sujeitos interlocutores, sem contexto, sem função; além disso, é inflexível, “ditatorial”, prescritiva e com o objetivo central de classificar e ditar normas.

Já as atividades com a leitura são centradas nas habilidades mecânicas de decodificação da escrita e, por isso mesmo, são desinteressantes e incapazes de suscitar nos estudantes a compreensão das múltiplas funções sociais do ato de ler.

Feito esse “diagnóstico”, nada resolve assumir uma postura conformista – ou “realista”, como dizem os pessimistas por aí – que apenas nos permite afirmar: “sim, o ensino está ruim, mas vai ficar pior, porque os jovens não gostam de estudar e os professores são mal formados e ganham pouco”.

Muito mais profícuo é engajar-se na tarefa *coletiva* de aproximar o ensino de língua portuguesa dos seus propósitos cívicos, que consistem

em “tornar as pessoas cada vez mais críticas, mais participativas e atuantes, política e socialmente” (Antunes, 2003, 15).

Engajar-se nessa luta por um ensino mais comprometido com o social exige, porém, fundamentação teórica, estudo e pesquisa, sem os quais correríamos o risco de adotar um discurso vazio, romântico, utópico.

Por isso, indispensável é declarar que a concepção de *língua* – e, conseqüentemente, de *ensino* – aqui adotada é a *interacionista, funcional e discursiva*, que assevera que a “língua só se atualiza a serviço da comunicação intersubjetiva, em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos” (Antunes, 2003, p. 42).

Falar em “comunicação intersubjetiva” e em “atuação social” é reconhecer que existe um *sujeito* que *usa* a língua, um *sujeito* que se *relaciona* com os outros e *age* no mundo por meio dessa língua; é reconhecer também que a escola não pode fechar suas portas para a *realidade linguística* do estudante, ou seja, para os *usos* concretos do português, repletos de sentido, porque dotados de propósitos interacionais.

Essa tomada de atitude permite a escola desenvolver a **competência comunicativa** do aluno: “capacidade do usuário (falante, escritor/ouvinte, leitor) de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação” (Travaglia, 2005, 17).

O foco, portanto, não é a identificação e a classificação dos itens gramaticais, uma vez que a atenção é voltada para o *texto*, unidade de comunicação.

A língua portuguesa no vestibular

Para ilustrarmos a abordagem de ensino de língua que defendemos no presente trabalho, faremos uso de uma questão do vestibular de 2005 da UFRJ e uma questão de 2006 do vestibular da UERJ.

UFRJ 2005

Sem dúvida o meu aspecto era desagradável, inspirava repugnância. E a gente da casa se impacientava. Minha mãe tinha a franqueza de manifestar-me viva antipatia. Dava-me dois apelidos: bezerro-encourado e cabra-cega.

Bezerro-encourado é um intruso. Quando uma cria morre, tiram-lhe o couro, vestem com ele um órfão, que, neste disfarce, é amamentado. A vaca sente o cheiro do filho, engana-se e adota o animal. Devo o apodo ao meu de-

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

sarranjo, à feitura, ao desengonço. Não havia roupa que me assentasse no corpo: a camisa tufava na barriga, as mangas se encurtavam ou alongavam, o patêto se alargava nas costas, enchia-se, como um balão (...).

(RAMOS, 2003, p.144)

Os vocábulos *desagradável*, *desarranjo*, *desengonço*, utilizados no texto III, apresentam um elemento morfológico comum quanto ao processo de formação de palavras.

a) **Identifique e classifique** esse elemento.

No vestibular de 2005, a UFRJ aposta, na terceira questão da prova de língua portuguesa e literatura brasileira, na capacidade de o candidato identificar e classificar o elemento mórfico comum às palavras *desagradável*, *desarranjo* e *desengonço* quanto ao processo de formação de palavras.

Para iniciar a resolução do primeiro item da questão, basta que o candidato perceba que o elemento “des-” é o que há de comum nas palavras, o que dá conta da identificação exigida pela banca.

Uma vez identificado o elemento, porém, o candidato deve classificá-lo. Para obter sucesso nessa tarefa, o vestibulando precisa ter conhecimentos sobre os elementos mórficos, de modo que perceba que, nos três casos em estudo, o “des-” coloca-se antes dos radicais das palavras, acrescentando-lhes um valor semântico determinado, o que faz desse elemento mórfico um *prefixo*. Classificar o elemento “des-” como prefixo finaliza a resolução do primeiro item da questão.

Constamos que na elaboração do item A da questão em estudo valoriza-se uma abordagem classificatória de ensino de língua, que capacita o aluno à identificação e à classificação de fatos gramaticais, o que pode ser feito, inclusive, a despeito de um trabalho com texto.

Fazer uso de uma abordagem classificatória não consiste em problema no ensino de língua, desde que, o trabalho não seja limitado a essa abordagem. Os vestibulares de consagradas universidades públicas, dentre as quais está a UFRJ, têm sinalizado a necessidade da valorização do trabalho com o texto, não como pretexto para exploração de identificações e classificações, mas como espaço de realização linguística, em que os fatos gramaticais põem-se a construir, em uma teia de inter-relações, sentidos unidos por força da coerência textual. Essa construção somente é possível porque esses fatos gramaticais carregam funcionalidade(s), antes mesmo de carregarem sua nomenclatura.

Ilustrando a importância da valorização de uma abordagem funcional no ensino da língua, apresentamos o item B da terceira questão da UFRJ 2005:

b) Explícite a relação entre o significado desse elemento e a caracterização física do narrador.

Para resolver o item B, o candidato deve saber que o valor semântico do prefixo apontado é de negação e relacioná-lo com a caracterização física do narrador, marcada pela ausência de beleza, de elegância, de harmonia. Desagradável, desarranjado e desengonçado, como um bezerro encourado, alheio aos padrões comuns de beleza e graça. A compreensão do texto torna-se, então, indispensável.

A terceira questão do Vestibular UFRJ/2005 é um exemplo de que, no ensino de língua portuguesa, não se deve abandonar as identificações e classificações tradicionais, mas valorizar uma abordagem de ensino que coloque a gramática em uso, na construção de textos. Uma abordagem voltada para o desenvolvimento da habilidade textual do aluno.

Passemos a uma questão da UERJ que também privilegia essa abordagem de valorização dos fatos gramaticais em uso na construção do texto.

UERJ 2006

O arquivo

No fim de um ano de trabalho, João obteve uma redução de quinze por cento em seus vencimentos.

João era moço. Aquele era seu primeiro emprego. Não se mostrou orgulhoso, embora tenha sido um dos poucos contemplados. Afinal, esforçara-se. Não tivera uma só falta ou atraso. Limitou-se a sorrir, a agradecer ao chefe.

No dia seguinte, mudou-se para um quarto mais distante do centro da cidade. Com o salário reduzido, podia pagar um aluguel menor.

Passou a tomar duas conduções para chegar ao trabalho. No entanto, estava satisfeito. Acordava mais cedo, e isto parecia aumentar-lhe a disposição.

Dois anos mais tarde, veio outra recompensa.

O chefe chamou-o e lhe comunicou o segundo corte salarial.

Desta vez, a empresa atravessava um período excelente. A redução foi um pouco maior: dezessete por cento.

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

Novos sorrisos, novos agradecimentos, nova mudança.

Agora João acordava às cinco da manhã. Esperava três conduções. Em compensação, comia menos. Ficou mais esbelto. Sua pele tornou-se menos rosada. O contentamento aumentou.

Prosseguiu a luta.

Porém, nos quatro anos seguintes, nada de extraordinário aconteceu.

(...)

A vida foi passando, com novos prêmios.

Aos sessenta anos, o ordenado equivalia a dois por cento do inicial. O organismo acomodara-se à fome. Uma vez ou outra, saboreava alguma raiz das estradas. Dormia apenas quinze minutos. Não tinha mais problemas de moradia ou vestimenta. Vivía nos campos, entre árvores refrescantes, cobria-se com os farrapos de um lençol adquirido há muito tempo.

O corpo era um monte de rugas sorridentes.

Todos os dias, um caminhão anônimo transportava-o ao trabalho.

Quando completou quarenta anos de serviço, foi convocado pela chefia:

– Seu João. O senhor acaba de ter seu salário eliminado. Não haverá mais férias. E sua função, a partir de amanhã, será a de limpador de nossos sanitários.

O crânio seco comprimiu-se. Do olho amarelado, escorreu um líquido tênue. A boca tremeu, mas nada disse. Sentia-se cansado. Enfim, atingira todos os objetivos. Tentou sorrir:

– Agradeço tudo que fizeram em meu benefício. Mas desejo requerer minha aposentadoria.

O chefe não compreendeu:

– Mas seu João, logo agora que o senhor está desassalariado? Por quê? Dentro de alguns meses terá de pagar a taxa inicial para permanecer em nosso quadro. Desprezar tudo isto? Quarenta anos de convívio? O senhor ainda está forte. Que acha?

A emoção impediu qualquer resposta.

João afastou-se. O lábio murcho se estendeu. A pele enrijeceu, ficou lisa. A estatura regrediu. A cabeça se fundiu ao corpo. As formas desumanizaram-se, planas, compactas. Nos lados, havia duas arestas. Tornou-se cinzento.

João transformou-se num arquivo de metal.

(GIUDICI, *In*. MORICONI, 2001, p. 160)

No conto de Victor Giudice, o personagem principal da história chama-se João.

Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos

A) Aponte duas justificativas para a forma particular com que se encontra grafado o nome desse personagem ao longo de todo o texto.

A questão apresentada acima requer do candidato pouco conhecimento de nomenclatura gramatical e habilidade textual bastante significativa.

É necessário que o candidato conheça a categoria *substantivo*, sabendo diferenciar o *substantivo comum* do *substantivo próprio*. Falamos aqui de uma diferença funcional: enquanto o substantivo comum designa a totalidade dos seres de uma espécie, isto é, trata de designação genérica, o substantivo próprio designa um indivíduo de determinada espécie, tratando de designação específica.

O aluno que estudou *substantivo comum* e *substantivo próprio*, voltando-se apenas para a conceituação de cada uma dessas classificações não será capaz de alcançar o gabarito esperado pela banca organizadora. Garantir a pontuação integral atribuída à questão requer que o aluno atente para a forma incomum com que é grafado o nome do personagem da narrativa em estudo (*joão*) e relacione-a com a construção do texto.

Sabemos que, em concordância com a regra da gramática normativa, nomes próprios devem ser grafados com letra inicial maiúscula, visto que correspondem a substantivos próprios. Assim, o uso de “joão” em lugar de “João”, ao longo de todo o texto *O arquivo*, rompe com uma prescrição gramatical básica. Tal rompimento, contudo, legitima-se pelo uso estilístico, expressivo, que no texto em estudo tem grande importância na construção do personagem central da narrativa e, conseqüentemente, no desenvolvimento do enredo.

“joão” é marcado pela perda de identidade, deixa de ser “João”, deixa de ter sua individualidade, sua identificação pessoal. É apenas mais um “joão”, representando *a totalidade dos seres de uma espécie*, uma grande massa anônima de empregados explorados no ambiente de trabalho.

Considerações finais

O vestibular, ao contrário do que às vezes o senso comum afirma, pode ser, portanto, espaço para um trabalho mais reflexivo com a língua portuguesa, que leve em conta seu uso em textos reais, e não apenas a identificação e a classificação dos elementos linguísticos. Isso contribui, de fato, para o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno, candidato e futuro profissional.

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

Referências bibliográficas

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

MORICONI, I. (Org.). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

RAMOS, Graciliano. *Infância*. Rio de Janeiro: Record, 2003.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2005.

TECNOLOGIA DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE LETRAS

José Pereira da Silva (UERJ, PUC-Minas e ABRASIL)
pereira@filologia.org.br

O objetivo desta oficina é demonstrar algumas possibilidades de utilização de novos recursos disponibilizados como multimeios para o melhor desenvolvimento de cursos de letras, nas modalidades a distância e presencial, visto que os sistemas tradicionais também utilizam os recursos virtuais.

Apesar de antigas tecnologias não serem descartáveis, outras surgiram com a informática, tais como o *Wiki*, o *e-mail*, a rede social, o *chat*, a videoconferência, o fórum de discussão etc.

O *Wiki* – programa de informática que permite a produção colaborativa, como é o caso da Wikipédia.

E-mail – método que permite compor, enviar e receber mensagens através de sistemas eletrônicos de comunicação.

Rede social – ajuda seus membros a conhecer pessoas e manter relacionamentos. O *Orkut* permite buscar pessoas com interesses em comum, facilitando o trabalho. É utilizado para pequenos recados, disponibilização de fotos e vídeos etc., com possibilidade de bate-papo também.

Chat (bate-papo) – conversação em tempo real, via Internet, inclusive com envio de anexos, com possibilidade de comunicação audiovisual. Alguns programas possibilitam a criação de grupos, em que todos se comunicam simultaneamente.

Videoconferência é uma discussão que permite o contacto visual e sonoro entre pessoas que estão em lugares diferentes, dando a sensação de que os interlocutores encontram-se no mesmo local.

Fórum ou comunidade de discussão – ferramenta para promover debates sobre uma questão.

LIVRO DOS MINICURSOS E OFICINAS

Bibliotecas virtuais de livros raros ou antigos como é o caso de <http://www.dominiopublico.gov.br>; de vídeos, como podemos encontrar no YouTube (<http://www.youtube.com>); ou de textos recentes, como na página <http://www.filologia.org.br/outrosperiodicos.html>.

Buscador – sistema para encontrar informações armazenadas em um sistema computacional a partir de palavras-chave, como o Google.

O **PowerPoint** é um programa que permite a criação e exibição de apresentações, podendo usar imagens, sons, textos e vídeos.

Processador de texto – programa escrever no computador.